



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUELLYM FERNANDA OPOLZ

VIVER O LER:
UM INVENTÁRIO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

CURITIBA
2020

SUELLYM FERNANDA OPOLZ

VIVER O LER:
UM INVENTÁRIO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador(a) Prof(a) Dr(a) Adriane Knoblauch

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica laborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR – Biblioteca do Campus Rebouças
Tania de Barros Baggio – CRB9/760
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Opolz, Suellym Fernanda.

Viver o ler: um inventário das práticas de letramento nos anos
iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos/
Suellym Fernanda Opolz. – Curitiba, 2020.

198f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Adriane Knoblauch

1. Letramento. 2. Surdos - Educação. 3. Educação bilíngue. 4.
Prática pedagógica. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SUELLYM FERNANDA OPOLZ** intitulada: **VIVER O LER: UM INVENTÁRIO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

04/12/2020 11:59:40.0

ADRIANE KNOBLAUCH

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

07/12/2020 14:27:10.0

MARCIA BAIERSDORF

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/12/2020 14:59:03.0

SUELI DE FATIMA FERNANDES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta dissertação a todos meus alunos, de ontem e de hoje, que são constante inspiração e muito contribuem com minha formação na área de educação. Porque ao ensinar, muito se aprenderá!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus porque, mediante sua Onipotência, Onipresença e Onisciência, oportunizou um caminho de destino, repleto de significativas experiências e valiosas vivências que foram essenciais para chegar até aqui, provando que pela fé, mesmo diante dos desafios a surgir, seremos guiados no propósito que temos de seguir e na missão que temos a cumprir.

Aos meus pais, que sempre foram rede de apoio e sempre me incentivaram a persistir e me ensinaram a ofertar o melhor de mim.

Aos meus irmãos, que despertaram em mim o interesse pela educação.

Aos meus alunos, que são todos os dias minha motivação e inspiração.

Aos meus professores, do ensino fundamental até a pós-graduação, que muito contribuíram para minha formação e tornaram-se referência de dedicação.

Aos meus colegas de profissão, professores, pedagogos e diretores, que compartilharam ideias e ricas experiências sobre educação de surdos, promovendo importante reflexão.

Aos meus amigos surdos, que são para mim exemplo de empoderamento e superação, oportunizando a mim, além da amizade, identificação.

À prefeitura de São José dos Pinhais, sobretudo a Secretaria de Educação deste município, pela oportunidade de investir em minha formação.

À Escola Municipal Bilíngue para surdos Professora Ilza de Souza Santos, por ser um rico espaço de aprendizagem e de pesquisa-ação.

À Universidade Federal do Paraná, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação, pela oportunidade de transformar minha prática educativa numa ação de pesquisa, sendo instituição de referência desde minha graduação.

Ao Grupo de estudos e pesquisas sobre práticas escolares, docência e cultura – GEPPEDOC – pela acolhida e por toda reflexão construída.

Às professoras Sueli Fernandes e Rebeca Muceniecks, pelas ricas considerações e contribuições sobre minha pesquisa e sobre a construção desta dissertação, oportunizando qualificação. E também à professora Márcia Baiersdorf que aceitou compor a banca de defesa do trabalho.

À professora Lucia Cherem, pelo incentivo e entusiasmo de sempre, e pelo olhar atencioso que disponibilizou sobre minha prática docente.

À minha orientadora e professora Adriane Knoblauch, pela oportunidade de me tornar uma professora pesquisadora e ter me orientado e apoiado neste processo de pesquisa, através de uma preciosa disposição e dedicação, que demonstrou desde o período da minha graduação. Obrigada por ter se tornado uma professora de referência e de inspiração em minha trajetória acadêmica.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa e desta dissertação, minha profunda gratidão!

*"No princípio era o Verbo, e o Verbo estava
com Deus, e o Verbo era Deus.
Ele estava no princípio com Deus.
Todas as coisas foram feitas por Ele, e sem
Ele nada do que foi feito se fez.
Nele estava a vida, e a vida era a luz dos
homens."*

João 1:1-4

RESUMO

Este trabalho aborda o tema letramento na educação bilíngue para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. É necessário compreender que a aprendizagem da leitura e escrita em Português brasileiro, para o aluno surdo, ocorrerá na perspectiva de uma segunda Língua, numa modalidade bilíngue (Libras/Português). Através da pesquisa, da prática e da reflexão, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de letramento significativo nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos. A pesquisa ocorreu por meio de pesquisa-ação em três turmas durante o ano de 2019 com as quais foram propostas práticas de letramento para o ensino da Língua Portuguesa por meio de quatro eixos: práticas de produção em Libras, práticas de leituras de textos, práticas de análise linguística e práticas de produções de textos. Com base nos estudos surdos em educação, na perspectiva da educação bilíngue para surdos e nos conceitos de leiturização e letramento, podemos demonstrar que as práticas de letramento precisam atender a identidade e especificidade das crianças surdas e a utilização do método fônico se mostra inadequada, pois desconsidera o canal de aprendizagem do aluno surdo que é visual-espacial. Além disso, é preciso considerar que a leitura e a escrita precisam ter função, estar relacionadas com contexto cultural e social do aluno surdo, apresentando significação. Isto porque ler e escrever são habilidades que permitem ao aluno surdo ampliar seu conhecimento de mundo e contextualizar suas aprendizagens, oportunizando maior autonomia e qualidade de vida.

Palavras-chave: Letramento. Educação Bilíngue para Surdos. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of literacy in bilingual education for the deaf in the early years of elementary school. It is necessary to understand that learning to read and write in Brazilian Portuguese, for the deaf student, will take place in the perspective of a second language, in a bilingual modality (Libras / Portuguese). Through research, practice and reflection, this work aims to reflect on the process of significant literacy in the early years of elementary school in bilingual education for the deaf. The research took place through action research in three classes during 2019, with which literacy practices were proposed for the teaching of the Portuguese language through four axes: production practices in Libras, text reading practices, practices linguistic analysis and text production practices. Based on deaf studies in education, from the perspective of bilingual education for the deaf and the concepts of reading and literacy, we can demonstrate that literacy practices need to meet the identity and specificity of deaf children and the use of the phonic method is inadequate, because disregards the visual-spatial deaf student's learning channel. In addition, it is necessary to consider that reading and writing must have a function, be related to the cultural and social context of the deaf student, presenting meaning. The main reason is reading and writing are skills that allow deaf students to expand their knowledge of the world and contextualize their learning, providing greater autonomy and quality of life.

Key-words: Literacy. Bilingual education for the deaf. Pedagogical practice

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	REVISÃO SISTEMÁTICA	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	26
1.3	DESIGN DE PESQUISA.....	28
2	METODOLOGIA	32
2.1	A PESQUISA NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.	32
2.2.	A OPÇÃO PELA PESQUISA-AÇÃO	36
2.3.	A ÉTICA NA PESQUISA	44
3	EDUCAÇÃO DE SURDOS	47
3.1	SURDOS E IDENTIDADES	48
3.2.	A ESCOLA BILÍNGUE	59
4	O LETRAMENTO E A LEITURIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	66
4.1	O LETRAMENTO E OS SENTIDOS DA LEITURA E DA ESCRITA PELO SUJEITO SURDO.....	67
4.2	UMA REFLEXÃO SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	76
4.3	A INCONVENIÊNCIA DO MÉTODO FÔNICO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	79
5	A PRÁTICA DE LETRAMENTO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS.....	89
5.1	PLANEJAMENTO, REFLEXÃO E AÇÃO.	91
5.2	AS ATIVIDADES PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS.....	102
5.2.1	O projeto de letramento no primeiro ano e segundo ano.	103
5.2.3	O projeto de letramento no 5º ano.....	144

5.3	SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DE LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.	176
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195

1 INTRODUÇÃO

Podemos considerar que ações significativas, ancoradas em vivências marcantes, produzem reflexões e despertam consciência e análises sobre o fato vivido. Por isso, esta pesquisa se originou através da minha vivência enquanto professora numa escola de educação de surdos, configurando tanto minha trajetória profissional quanto acadêmica.

Em 2005, quando iniciei minha formação acadêmica na área de pedagogia, na Universidade Federal do Paraná, eu já tinha perda auditiva neurossensorial bilateral profunda. Então, na medida do possível, fazia leitura labial para compreender as aulas expositivas e apresentações orais de trabalhos. Mas meu maior suporte era a leitura. A leitura me possibilitava compreender o contexto das disciplinas acadêmicas, dos temas abordados e possibilitava aprimorar minha escrita.

Depois da formatura, em 2009, iniciei a busca pela oportunidade de lecionar. Contudo, quando fui aprovada em concurso público de processo seletivo simplificado, a perícia médica concluiu que eu era inapta a exercer a profissão de professora no sistema regular de ensino, pois seria complexo compreender a fala dos alunos e estabelecer uma comunicação fluente. Mas, diante dessa inesperada situação na escolha de vaga, o município tinha vaga numa escola em modalidade de educação especial para surdos.

Então, mesmo não tendo fluência em Língua Brasileira de Sinais¹, assumi a vaga na referida escola, iniciando minha experiência como docente e como professora bilíngue para surdos, conforme fui me apropriando da Libras.

Ressalto a palavra bilíngue, porque em todas as aulas eu precisava planejar num contexto espacial e visual – usando como língua de mediação²

¹ Conforme dispõe a lei 10.436/2002 “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

² Conforme o Decreto 5.626/2006 que regulamenta a lei 10.436/2002, a Libras é considerada como Língua de instrução utilizada em todo processo educativo desenvolvido em escolas ou classe bilíngues (Cap VII , Art 22, parágrafo II §1) . Entretanto, mediante a terminologia Língua de instrução é necessário uma maior reflexão e problematização - pois remete a uma perspectiva discursiva de pedagogia tecnicista, considerando uma concepção instrumental da língua de sinais, desconsiderando a amplitude de sua

Libras, ofertando também recursos ideovisuais³ para significação do conteúdo proposto. Como recurso ideovisual, descrevo a categorização por cores para estruturar o aprendizado, referenciando, por exemplo, o calendário em vermelho, azul e amarelo. O que corresponde ao ano classifico em vermelho, atribuindo sentido ao numeral 2013, 2014... O azul corresponde ao mês – seja por nomenclatura (setembro, outubro) ou o número correspondente (09, 10). Já o amarelo, referencia e significa o dia. Então, se a criança observar na lousa 09 em giz amarelo e 09 em giz azul no que corresponde ao cabeçalho/data, ela atribui significado pelo uso contínuo e contextualizado da cor, sabendo que significa dia 09 de setembro.

Essa prática pedagógica de categorização, significação e contextualização por cores, foi uma das primeiras estratégias que desenvolvi ao iniciar minha prática docente em turmas de crianças surdas. São as cores que contribuem para significação e discriminação de conteúdos como Sistema Decimal de Numeração, nos quais as unidades são marcadas em vermelho, as dezenas em azul, a centena em verde e o milhar em amarelo. São as cores que ajudam o aluno a diferenciar bairro (em laranja) de cidade (em vermelho), de estado (em verde), de país (em amarelo). Cada continente também possui uma cor característica – conforme o símbolo das Olimpíadas. Também utilizo as cores para discriminar par e ímpar, seres vivos e não vivos, hidrosfera, atmosfera e litosfera, classificação de seres vivos, anatomia e outros conceitos. Essa categorização se mostrou efetiva desde a Educação Infantil, pois permite ao aluno fazer associações, comparações e organizar de forma lógica sua estrutura de pensamento.

característica dialógica, discursiva e mediadora. No capítulo 3, referente a Educação de Surdos, faremos uma maior discussão sobre a concepção de instrução relacionada a Libras. Contudo, para definição dialógica e abordando uma perspectiva psicopedagógica, iremos utilizar como referência o termo **MEDIAÇÃO**.

³ Segundo CAPOVILLA et al (2005), o termo **recurso ideovisual** é o “*reconhecimento visual direto de certas propriedades gerais da palavra escrita com base no contexto*”. Entretanto, é preciso considerar que tal recurso foi amplamente utilizado no oralismo, como uma metodologia diversificada com objetivo de fornecer indicações visuais para a imitação de fonemas. Porém, neste presente trabalho o termo se configura como identificação visual (e lexical) de palavras dentro de um texto/contexto através da leitura e mediante a prática de letramento.

Este processo de estruturação lógica foi uma questão que despertou em mim grande interesse desde que iniciei minha prática pedagógica na educação bilíngue para surdos. Destaco que atuei desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Sempre indaguei como o aluno surdo constrói esse processo de pensamento, como atribui significado e sentido ao que lhe é visível.

Diante deste cenário, é importante delinear o que é educação bilíngue para surdos⁴ e o que difere do ensino regular. Isto porque, quando se fala em educação bilíngue, a principal suposição que temos é o ensino educacional de duas línguas. Então, por senso comum, entende-se que uma escola bilíngue opera simultaneamente com inglês/português, alemão/português, Libras /português entre outras línguas. Contudo, no que se refere a educação bilíngue para surdos, é necessário considerar que não há simultaneidade de aprendizagem. A Libras⁵ é a primeira língua do aluno surdo dentro do contexto de educação bilíngue. É uma língua visual espacial de referência social, utilizada dentro da escola bilíngue como ferramenta de contextualização e significação dos contextos e conteúdos escolares e como língua mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, dentro da escola bilíngue, os conteúdos relacionados às demais áreas do conhecimento são contextualizados e significados através da Língua de sinais. O aluno surdo aprende sobre ciências, matemática, arte, história, geografia e, inclusive educação física, por meio da Libras.

A área de Língua Portuguesa também é mediada através da Libras, e é necessário considerar que a aprendizagem de Língua Portuguesa será na perspectiva de segunda língua para o aluno surdo. Isto é, o português será para o aluno surdo uma segunda língua na modalidade escrita, configurando assim a perspectiva bilíngue de educação para surdos.

⁴ Neste presente trabalho teremos o capítulo 3, que abordará especificamente o contexto sobre Educação de surdos, porém apresentamos na introdução referências conceituais sobre Educação Bilíngue para surdos.

⁵ Considera-se que a Língua de Sinais é um artefato /produto cultural das comunidades surdas, sendo que é uma língua de identificação cultural, que as crianças surdas aprendem ao terem contato com surdos adultos, construindo um processo de identificação e referência linguística. Portanto, compreende-se que a Língua de Sinais não é a língua natural da criança surda; é um produto cultural que a criança precisa aprender para adquirir desenvolvimento e fluência.

Por isso, é importante considerar o referencial do professor surdo e/ou bilíngue, que apresente fluência em Libras na educação de crianças surdas. Não somente pela medição dos conteúdos escolares, mas também pelo desenvolvimento e definição da identidade linguística. Isto porque, em sua configuração familiar, grande parte dos alunos surdos são filhos de pais não surdos e não compartilham com a família uma língua materna. As crianças surdas desenvolvem a Libras dentro da escola bilíngue, no contato diário com os colegas surdos, professores surdos ou professores ouvintes fluentes na Língua Brasileira de Sinais. Ou seja, em muitos casos, a própria Libras precisa ser aprendida pela criança.

Diante da minha experiência inicial na educação infantil, percebi que quanto mais precocemente o aluno fosse exposto ao contexto bilíngue, maior seria a naturalidade do desenvolvimento da Língua de Sinais adquirindo configurações, expressões, movimentos e classificadores. Dessa forma, a Libras torna-se uma língua de referência, que permite construção de contextos e significados. Partindo, assim, de um repertório linguístico receptivo visual espacial, a criança desenvolve um repertório linguístico expressivo – atribuindo sentido ao mundo que lhe é visível.

Através deste contexto, podemos constatar que a palavra surda não se refere somente à perspectiva clínica de perda auditiva, mas sobretudo à perspectiva cultural e de identidade linguística.

Este processo de desenvolvimento da Língua foi significativamente perceptível quando tive oportunidade de atuar numa turma de Educação Infantil de alunos surdos, entre 2010 e 2011, sendo que eu já atuava como professora efetiva da rede Municipal de ensino, aprovada em novo concurso público, continuando minha trajetória na escola bilíngue. Também, nesse mesmo período, tive experiência de lecionar um semestre numa turma de alunos surdos na EJA, na mesma escola. Nessa ocasião, foi perceptível o quanto a falta de estruturação, referência e identidade linguística condicionam a defasagem de aprendizagem. Isso porque os alunos surdos que frequentavam a EJA não apresentavam total fluência em Libras; muitos aprenderam a Libras de maneira tardia, o que representava defasagem na estruturação de pensamentos, organização lógica de ideias e significação de contextos.

Tais experiências foram notórias para minha prática em sala, para consolidação da minha formação como professora, pois percebia a cada dia o quanto a Libras era/é necessária para mediação, significação e precisa ser usada como Língua de mediação na educação de surdos.

Entretanto, em 2012, um novo desafio surgiu: aprovada em segundo concurso público no mesmo município, tive minha carga horária ampliada na escola bilíngue para surdos. Assim, recebi como função a regência de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, que corresponde a etapa de alfabetização. Era desafiante, porque eu precisaria estimular estes alunos a desenvolver a leitura e a escrita por uma perspectiva bilíngue.

Em constantes conversas com a equipe pedagógica e com demais colegas que atuavam por mais tempo na escola, fui orientada a utilizar um sistema que relacionava constantemente imagem /sinal /palavra, utilizando também como recurso o alfabeto datilológico⁶. Alguns professores contextualizavam, contavam histórias, usavam como recurso adicional a dramatização, porém, no desenvolvimento das atividades, o foco era relacionar palavras aos sinais impressos/imagens ou vice-versa, não apresentando um caminho significativo de leitura, análise linguística e interpretação de fatos e ideias inscritos nos textos. Isso porque, o aluno surdo tornava-se dependente do recurso de imagens, não assimilando de forma efetiva a palavra escrita. Ou seja, a criança sempre iria escolher o caminho mais fácil de aprendizagem: ler imagem. E no momento que apresentamos uma imagem pronta, ela não é estimulada a criar uma imagem mental e nem a explorar seu repertório linguístico atribuindo sentido contextualizado ao que encontra escrito.

Por isso, a prática de letramento⁷ apresenta-se como processo significativo da leitura e da escrita para o aluno surdo. Isto porque, o letramento aborda a via lexical da palavra, estabelecendo contextualização sobre os significados, explorando o sentido da palavra dentro do texto e estabelecendo, pela função social, o contexto em que a escrita e a leitura estão inseridas na vida

⁶ Alfabeto visual espacial, vinculado a LINGUA DE SINAIS, em que cada configuração de mão representa uma letra do alfabeto da modalidade escrita de outras línguas que apresentam sistema alfabético escrito.

⁷ Iremos realizar uma abordagem mais detalhada e completa sobre os conceitos e concepções de letramento no capítulo 4 desta pesquisa.

do aluno surdo. A alfabetização envolvendo o sistema de escrita alfabética e a rota fonológica de leitura são inconvenientes para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo, não somente porque envolve processamento auditivo, mas porque a abordagem metodológica da alfabetização explora a perspectiva de português como primeira língua considerando a configuração áudio/oral/gráfica e a relação entre grafemas e fonemas. Contudo, o letramento permite ao aluno surdo aprender a ler e a escrever em perspectiva de segunda língua, considerando significados e contextos⁸.

Diante desse cenário, percebi que minhas aulas de Língua Portuguesa aos alunos surdos do 2º ano – e posteriormente do 3º ano – precisavam ser desenvolvidas através de uma sequência didática temática, que instigasse e desafiasse os alunos à leitura. Além disso, em constantes conversas com uma amiga doutoranda na área de design gráfico da UFPR – que conheci nesse mesmo período, no momento em que ela fazia coleta de dados na escola para sua tese de doutorado – percebi que as aulas de Letramento necessitavam de uma maior consistência de contextualizações e sistematizações, promovendo significados e sentidos para o que a criança encontra escrito.

Então, em agosto de 2013, sendo professora do 3º ano, decidi inovar: eu quis perceber, através da contação de uma história, o que os alunos compreendiam da mesma, qual repertório linguístico receptivo, qual imagem mental eles relacionavam ao conto que eu narrava, mas sem apoio visual gráfico. Então, partindo deste repertório em Libras (L1) fui criando uma relação de significados, que posteriormente foram relacionados às palavras chaves em português escrito (L2). Depois, quando as crianças tiveram contato com o texto escrito da história, elas já realizavam uma leitura flutuante, destacando e atribuindo sentidos às palavras que percebiam e identificavam no texto central, organizando inclusive os parágrafos do mesmo, considerando a organização lógica da narrativa. Em paralelo, apresentei outros gêneros textuais relacionados à temática, desenvolvendo a leitura ideovisual e a organização de informações, inclusive realizando mapa mental. Percebi na concretização dessa experiência

⁸ A articulação entre alfabetização e letramento também será mais detalhada no capítulo 4 desta pesquisa.

de sequência didática que as crianças estabeleceram um maior vínculo com o que encontravam escrito, pois o que liam estava contextualizado. Dessa forma, elas atribuíam sentido ao que visualizavam no texto impresso, no que estava visível. Enfim, elas demonstraram curiosidade e descobriram a funcionalidade do português brasileiro na modalidade escrita, que é a segunda língua na estrutura de uma educação bilíngue.

Finalizada esta sequência didática, realizei o relato descritivo da mesma em um Congresso de Letramento na França, em novembro de 2013, onde tive oportunidade de conhecer pessoalmente o professor Jean Foucambert e perceber o quanto minha prática em sala de aula se aproximava da prática proposta pelo autor. Foi uma vivência muito edificante e gratificante, que me impulsionou a refletir cada vez mais sobre minha prática.

Desse momento em diante minhas reflexões e ações me condicionaram a realizar outras sequências didáticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita em português pelos meus alunos, nas turmas em que tive oportunidade de ser professora regente, sempre estabelecendo um vínculo precioso com o conhecimento de mundo deles, que era (e é) a base de minha prática. Assim, durante a Copa do Mundo, desenvolvi a sequência didática “Mundo do Futebol” no quarto ano, em 2014; o “Projeto Zoo” no primeiro ano, em 2015; o “Projeto Alice no país de Libras e lendas Indígenas”, em 2016, para uma turma de terceiro ano, entre outras sequências didáticas ao longo dos anos, de 2014 até a atualidade.

Paralelamente a minha prática como professora, fui realizando estudos teóricos sobre educação de surdos e aprendizagem. Em 2012 concluí o curso de Especialização em Educação Especial na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e também concluí o Curso em Atendimento Educacional Especializado para Surdos, pela Universidade de Uberlândia, Minas Gerais, (em modalidade EaD). Entretanto, minha atuação como professora sempre me levou a questionar como o aluno aprende, como ele assimila e constrói o conhecimento. Por isso, interessei-me pelo curso de Especialização em Psicopedagogia, que cursei também na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e concluí em 2014. Neste curso, obtive algumas considerações importantes para a prática em sala de aula,

na minha interação com o aluno aprendiz – sendo necessário observar como o aluno aprende, considerando as esferas cognitiva, afetiva, social e funcional.

Assim, conforme fui aperfeiçoando minha prática docente, fui construindo e estruturando uma prática de letramento para os anos iniciais do ensino fundamental para alunos surdos. Tal prática de letramento foi e ainda é realizada na mesma escola de educação bilíngue para surdos, sendo que atualmente atuo como professora regente de uma turma de 1º e 2º ano no período vespertino, e atuo também como professora da disciplina de Ciências e Letramento para o 3º e 4º ano no período matutino.

Esses estudos reforçaram a importância do letramento para uma educação bilíngue para surdos e, em conjunto com minha prática como professora, motivaram meu ingresso no mestrado. Dessa forma, minha ação e reflexão incentivaram o processo de pesquisa e busca por artigos e autores que abordassem meu objeto de estudo: o letramento na educação bilíngue para surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal busca resultou em uma revisão sistemática.

1.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

Um dos métodos utilizados para a estruturação teórica desta referente pesquisa é a revisão sistemática, pois partindo da revisão de outros artigos que exploram a questão da leitura e da escrita na educação de surdos, evidencia-se uma meta-análise e uma metassíntese sobre tal objeto de estudo. Além disso: “A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. (COSTA e ZOLTOWSKI. 2014, p. 56)

Diante desse pressuposto, iniciou-se uma busca sistemática por outros artigos⁹ que abordam a temática do letramento na educação bilíngue para surdos.

⁹ Para a revisão sistemática, foram utilizados a análise de artigos em correspondência a orientação metodológica da disciplina de Seminário de Pesquisa, do programa de Mestrado Profissional em Educação

Vale destacar que as primeiras sequências didáticas que desenvolvi ocorreram a partir dos estudos sobre leitura de Jean Foucambert (1994, 1997, 2008). Em linhas gerais, o autor sugere que o trabalho com a leitura consiste em oportunizar o acesso direto, literário ou não, desde o início da aprendizagem, percebendo quando e como as crianças operam a construção do sentido pelo que veem inscrito, permitindo uma reflexão linguística para compreender o funcionamento da língua escrita. Tal procedimento é definido pelo autor como “leiturização” (FOUCAMBERT, 2008)¹⁰. No Brasil, os estudos sobre letramento (SOARES, 2012; KLEIMAN, 2002) se aproximam bastante à proposta de Foucambert.

Entretanto, no que corresponde ao letramento na educação bilíngue para surdos, torna-se interessante a busca por outros estudos referentes à temática, delimitando comparações e análises, que se tornam um complemento da pesquisa.

Assim, entre os principais descritores para realização da busca sistemática destacam-se: letramento¹¹/educação de surdos – sendo definido, na busca, o recurso string com operador booleano AND, ou seja: **Letramento AND educação bilíngue para surdos**. A definição dessas palavras-chaves mostrou-se efetiva pois contemplou outros descritores como: prática pedagógica, aprendizagem de 2ª língua, leitura e escrita, entre outros – exemplificados na plataforma da base de dados ERIC. Para base de dados em inglês, utilizou-se: **Literacy AND deaf education**, correspondência na língua inglesa para letramento e educação de surdos respectivamente.

Após definidas as palavras-chaves, descritores para busca, foram delimitados os critérios de elegibilidade, tal como segue:

- Temática: letramento
- Área de pesquisa: educação de surdos no ensino fundamental.

da UFPR - não sendo utilizado nesta referida revisão sistemática a análise de teses e dissertações sobre a temática.

¹⁰ Um estudo mais aprofundado sobre isso será apresentado no capítulo 4.

¹¹ A busca ocorreu pelo termo letramento (e não leiturização), pois possui maior aderência nas pesquisas brasileiras e em língua inglesa.

- Educação bilíngue: Língua de Sinais como primeira Língua e modalidade escrita de Português /inglês como segunda Língua.
- Artigos escritos entre 2010 e 2019 (tal recorte temporal justifica-se por apresentar um panorama mais atual sobre o letramento para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.)

Então, mediante a busca, foram excluídos artigos que se referiam à prática pedagógica na educação bilíngue para surdos, mas não especificamente ao letramento e também artigos que se referiam ao letramento, mas não especificamente na educação bilíngue para surdos. Surgiram alguns artigos que correspondiam ao letramento na educação de surdos, mas não na etapa do ensino fundamental, os quais também foram descartados.

Após estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão, foram definidas as bases de dados:

- SciELO- Biblioteca eletrônica de periódicos científicos do Brasil, América Latina e Caribe.
- LILACS - Base dos dados da Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da saúde.
- Base de dados da CAPES.
- ERIC – base de dados de artigos científicos, resumos, teses dissertações, monografias sobre educação e temas relacionados.

Na primeira base de dados SciELO, pesquisada em maio de 2019, foram encontrados seis artigos que relacionam o termo letramento e educação de surdos. Numa primeira leitura flutuante dos títulos, foram destacados quatro títulos relevantes para posterior leitura de resumo; e excluídos dois títulos, por apresentarem como objeto de estudo o letramento para surdos no ensino superior. Depois, pela leitura do resumo, três artigos selecionados se mostraram significativos para uma leitura e análise integral, mostrando estudos e reflexões interessantes para fundamentação teórica dessa referida pesquisa. Por isso, os três artigos foram arquivados para base de dados final desta revisão sistemática.

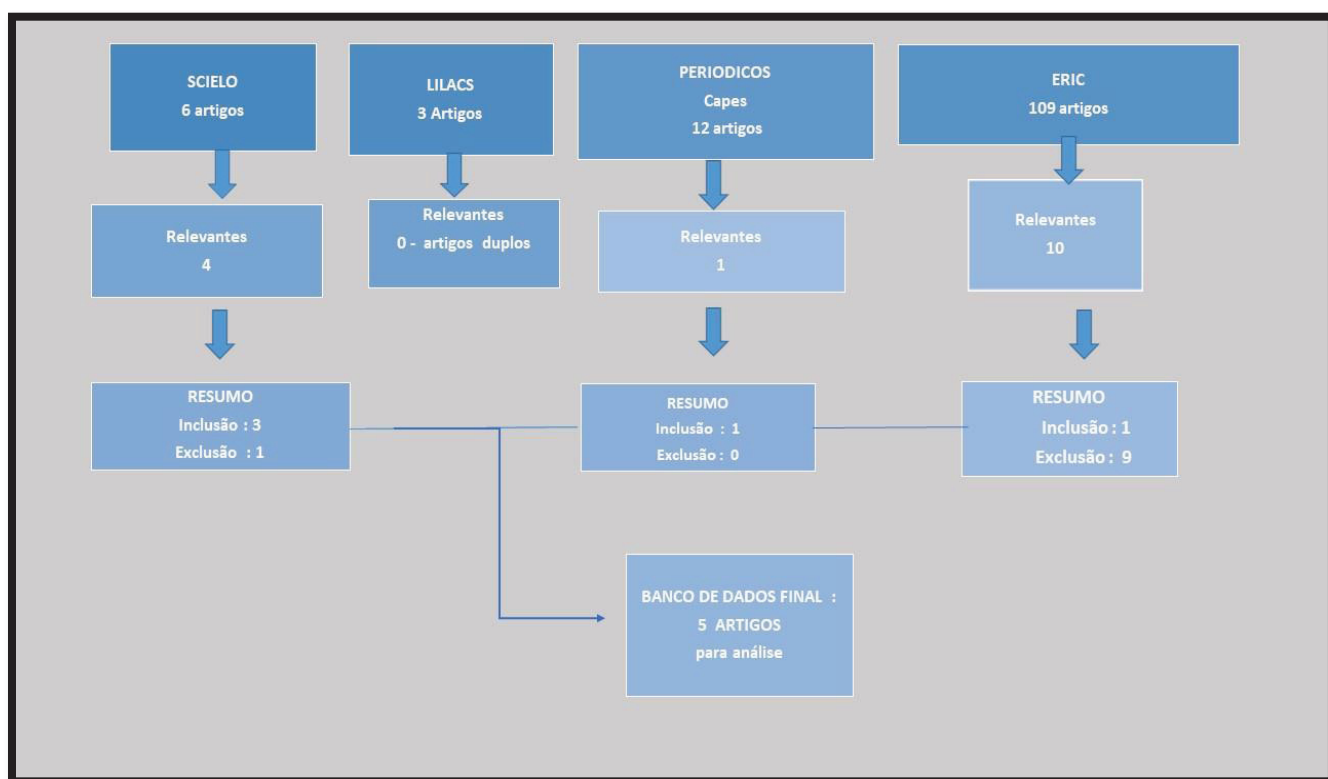
A seguinte base de dados pesquisada foi a LILACS, na qual os mesmos descritores e palavras chaves foram utilizados, sendo encontrados três artigos em duplicidade com a busca anterior. Por isso, foram descartados.

Depois, no mês de junho de 2019, foi pesquisada a base de dados ERIC onde o termo de busca “**letramento AND educação de surdos**”, foi substituído pelo termo correspondente em inglês “**literacy AND deaf Education**”. Foram encontradas 109 publicações relacionadas a esses termos, entre as quais foram selecionados 10 títulos relevantes, após a leitura flutuante. A seguir, foram lidos os resumos; sendo 9 excluídos por não atenderem os critérios de elegibilidade – principalmente no que se refere à data de publicação, pois alguns foram publicados na década de 1990. Os outros artigos selecionados pelo título foram excluídos por apresentarem área de pesquisa no letramento para surdos na modalidade pré-escolar. Além disso, dois artigos apresentaram uma comparação entre a alfabetização de alunos surdos e de alunos ouvintes, em contexto de inclusão no sistema regular de ensino, o que não coincide com o objetivo de estudo desta referida pesquisa.

Por último, foi realizada uma pesquisa de artigos no banco de dados da Capes (periódicos) em julho de 2019. Foram encontrados 12 artigos relacionados ao tema letramento e educação de surdos. Numa primeira leitura, foi excluído um artigo por duplicidade e outros por não apresentarem critérios de elegibilidade, sendo que alguns destacam o letramento para alunos surdos no ensino superior e não no ensino fundamental. Também surgiram alguns artigos relacionando o letramento para surdos às tecnologias de comunicação e informação. Diante das exclusões primárias dos títulos, um artigo se tornou relevante para leitura do resumo e, posteriormente, para leitura e análise integral do texto.

Como resultado final da busca sistemática, cinco artigos se tornaram elegíveis para serem armazenados no banco final de dados e serem utilizados para uma revisão integrativa, compondo o corpo teórico da pesquisa. Na figura I representa-se o esquema da busca sistemática nos bancos de dados:

FIGURA 1 - REVISÃO SISTEMÁTICA



Fonte: dados da autora

Após realizada a busca sistemática, os artigos selecionados foram lidos integralmente. Entre tais artigos que abordam o letramento na educação bilíngue para surdos, destaca-se que a maioria se configura na área de educação, porém estão relacionados à área de fonoaudiologia ou linguística.

Este fator mostra a insuficiência de estudos que abordem de maneira concreta a prática pedagógica para o ensino de leitura e escrita para educandos surdos. Ou seja, além de fazer um mapeamento detalhado de como o aluno surdo lê e escreve, quais dificuldades conceituais possui, também é importante refletir sobre as ações didáticas que qualifiquem e signifiquem esse processo de aprendizagem.

Nesse cenário, destacamos, No quadro I, as principais características dos artigos selecionados nessa revisão sistemática.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DE ARTIGOS SELECIONADOS.

Titulo	Autor (es)	Área da pesquisa	Descrição	Revista /ano publicação	Tipo de pesquisa
Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas	Ana Claudia Balieiro Lodi Elaine Cristina Bortolotti Maria José Zanatta Cavalmoreti	Linguística e educação	A pesquisa traz uma reflexão da prática de letramento de educação de surdos sob a perspectiva da análise dialógica do discurso (Bakhtin) realizando intervenções didáticas/metodológicas em classe bilíngue.	Bakhtiniana, São Paulo Ago. /Dez. 2014.	Intervenção
O ensino de português como segunda Língua para surdos: princípios Teóricos/metodológicos	Maria Cristina da Cunha Pereira	Fonoaudiologia Educação	O artigo descreve o ensino de português para surdos sobre uma perspectiva sócio interacionista, apresentando a análise da produção dos textos de dois educandos surdos no ensino fundamental	Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n. 2/2014,	Bibliográfica Documental
Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na revista brasileira de educação especial no período de 1992 a 2013	Claudinéia Barboza de AZEVEDO Claudia Regina Mosca GIROTO Ana Paula de Oliveira SANTANA	Fonoaudiologia Educação	O artigo realiza uma análise estruturada e sistemática dos artigos relacionados a surdez – bem como aquisição de leitura e escrita pelos alunos surdos – publicados na Revista Brasileira de Educação especial entre 1992 a 2013. Os resultados indicam relatos de pesquisas, dos tipos avaliação, intervenção e descrição, e artigos de revisão de literatura. Percebe-se que o tema Letramento foi o mais relacionado à surdez, e o Bilinguismo o termo mais enfatizado, demonstrando a necessidade da ampliação de pesquisas	Revista. Brasileira de Educação Especial. Marília Oct./Dec. 2015	Bibliográfica

			que abordem o processo de apropriação da L1 e da L2,		
Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos	Janete Inês MÜLLER,	Educação	O artigo corresponde a uma adaptação da tese de doutorado da autora e representa um estudo etnográfico com fundamentação teórica sobre o ensino de leitura e escrita para educandos surdos no Rio Grande do Sul	INES - Revista Espaço Rio de Janeiro 2016	Etnográfica
Schooling in American Sign Language: A Paradigm Shift from a Deficit Model to a Bilingual Model in Deaf Education	Tom Humphries	Educação	O artigo demonstra um estudo realizado na Universidade de Berkeley voltado para educação bilíngue de surdos no ensino fundamental – principalmente no que se refere à escrita e leitura em inglês (na perspectiva de segunda Língua) – tendo a ASL (Língua de sinais Americana) como ferramenta de mediação	Berkeley Review of Education Califórnia E.U.A 2013	Experimental

Fonte: dados da autora

Em linhas gerais, os artigos apontam para a necessidade de um estudo reflexivo sobre a prática de letramento no contexto de educação bilíngue, abordando configurações teóricas sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos surdos. Ressalta-se também a tendência de se ampliar a discussão da temática Educação e Surdez, em paralelo com o surgimento de leis referentes a Libras em 2005. Dentre as discussões e reflexões, destaca-se o debate entre a concepção clínica de surdez e a perspectiva linguística cultural. Entretanto, os artigos mapeados e analisados não apresentaram um encaminhamento metodológico que envolva o processo de letramento para a educação bilíngue de surdos.

Nesse panorama, a presente pesquisa se justifica diante da necessidade de realização de pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas que abordem

a relação entre LIBRAS (L1) e Português na modalidade escrita (L2) e aquisição desse contexto bilíngue no âmbito escolar. Ou seja, essa pesquisa se mostra relevante pois evidencia concepções didáticas e metodológicas referentes ao letramento de educação de surdos nas etapas iniciais do ensino fundamental.

Assim, partindo da análise desta revisão sistemática, o processo de pesquisa-ação mostra-se interessante para a práxis relativa ao cenário bilíngue, e também justifica a importância de um objeto de estudo relativo ao letramento de alunos surdos.

1.2 JUSTIFICATIVA

A prática pedagógica de letramento na educação bilíngue para surdos precisa ser debatida e refletida, a fim de viabilizar ao surdo uma melhor qualidade de vida e uma educação mais efetiva. Para tanto, não se pode caracterizar a surdez pelo aspecto clínico de perda auditiva, configurando a ausência de audição como doença. É necessário compreender a surdez pelo seu caráter linguístico e cultural, possibilitando ao surdo valorização e respeito à sua identidade. Nesse sentido, Lopes (2004, p. 09) afirma:

(...) proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si, quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez.

Diante desse contexto, torna-se fundamental considerar as diferenças culturais entre surdos e ouvintes. E assim, delimitar as reais especificidades e diversidades relativas à surdez, sendo que “a comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada” (QUADROS, 1997, p.28). Porque, “como o sexo, que aparece marcado no corpo masculino e no corpo feminino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando aqueles que ouvem daqueles que não ouvem” (LOPES, 2007, p. 09)

Tal linguagem revela uma cultura que, por sua vez, expressa uma visão de mundo diferente, delineando uma estrutura de pensamento diverso ao pensamento ouvinte, porém tão rico e qualitativo quanto este. Além disso, a Linguagem de Sinais permite ao surdo um crescente interação entre si e o mundo, além da expressão de ideias, da articulação da criticidade e formação de identidade. Desse modo:

(...) A surdez pode ser vista dentro de um campo de ações construídas pela linguagem. É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e sobre os outros. (LOPES, 2007, p 16)

De acordo com Sá (2002, p .96), “identidade surda, (..) refere-se à maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja: de uma forma cultural, linguística.”

Nesse sentido, é interessante compreender o contexto da cultura surda, tendo a oportunidade de refletir sobre educação de surdos, principalmente no que se refere às etapas iniciais de ensino, e compreender efetivamente as metodologias, estratégias e adaptações desenvolvidas na prática, em sala de aula, na perspectiva bilíngue.

Assim, a presente pesquisa mostra-se necessária, pois como sabemos, o letramento é uma prática que contempla contextualizações e significações, permitindo abordar o conhecimento de mundo do aluno, através da função social da leitura. Por isso, torna-se fundamental ao indivíduo para compreensão e construção de seu pensar e agir no mundo. E o processo de alfabetização, para se converter num processo de letramento efetivo, precisa ser significativo e estar contextualizado com a realidade do indivíduo. Daí a importância do letramento aos alunos surdos, não para que eles se “igualem” aos ouvintes, mas para que possam reafirmar sua identidade surda, garantindo equidade, dignidade, respeito e uma educação de qualidade a que todos têm direito.

Entretanto, em setembro de 2019, surgiu a proposta do Método Fônico Visual¹² para surdos, condicionado pelo Programa Nacional de Alfabetização. Destaco que tal método é totalmente desvinculado das necessidades e especificidades dos alunos surdos. Isto porque, o objetivo maior da leitura e da escrita para os surdos, não é relação entre grafemas e fonemas (mesmo sendo os tais fonemas representados por expressões corporais e até alguns sinais). A leitura para o aluno surdo, quando ensinada e aprendida, pela via fonológica, representa uma norma ouvinte e torna-se desarticulada da identidade linguística e cultural surda. Ou seja, a aprendizagem torna-se descontextualizada e ocorrem defasagens relativas aos significados e sentidos da palavra escrita pelo aluno surdo. Por isso, destaco, novamente, a importância desta pesquisa que pretende se contrapor à proposta do Método Fônico Visual e defender a perspectiva do letramento para a educação bilíngue para surdos, pois o letramento apresenta-se como um caminho efetivo na busca por uma educação bilíngue significativa, ou seja, respeitando as necessidades e especificidades da criança surda e desenvolvendo sua autonomia para explorar o mundo da leitura.

1.3 DESIGN DE PESQUISA

Diante desse contexto, considera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita em português brasileiro, para o educando surdo, ocorrerá na perspectiva de uma segunda língua, numa modalidade bilíngue (Libras/Português), sendo que tal aprendizado precisa ser desenvolvido desde os primeiros anos do ensino fundamental, no que corresponde ao ciclo de alfabetização. Tal necessidade é observada na prática escolar, quando se trata da educação de surdos, pois exige do professor/educador flexibilizações, recursos didáticos que contextualizem e signifiquem o contexto do conteúdo a ser abordado e possibilitem ao educando surdo o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ou seja, a criança surda, assim como a ouvinte, vive num cenário onde as palavras são escritas e representam mensagens, registros, organização,

¹² No capítulo 4.2 “A inconveniência do método fônico da educação de surdos” a temática será abordada com maiores reflexões

ideias e evidenciam comunicação e expressão. A criança surda, assim como a ouvinte, tem a sua disposição rótulos, outdoors, sinais de trânsito, tela de smartphone, histórias em quadrinhos, legendas de TV, livros de literatura infantil e, geralmente, visualiza os bilhetes que circulam entre família e escola em sua agenda, percebe alguns familiares lendo boletos, cartas e torna-se curiosa quando um novo cartaz é exposto no mural da escola. Diante desse cenário, este mundo de palavras escritas precisa ser significado. Por isso, é importante averiguar uma prática de aprendizagem efetiva para estimular a leitura e escrita para alunos surdos, envolvendo contextos e significações do seu conhecimento de mundo.

Então, como questão norteadora da pesquisa, pergunta-se: **como uma prática de letramento pode ser organizada de modo a possibilitar uma educação bilíngue significativa para alunos surdos?**

Através da configuração do problema, podemos definir o design desta pesquisa, sempre procurando desenvolver uma postura ética envolvida no processo de sistematização e planejamento. Surge então, o objeto de estudo: letramento na educação bilíngue para surdos.

Partindo do objeto de estudo, define-se o objetivo geral, sendo que a pesquisa tem a intenção de refletir sobre o processo de letramento significativo nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos. Os objetivos específicos são:

- a) apresentar aspectos teórico-metodológicos referentes à educação de surdos numa perspectiva bilíngue;
- b) apresentar aspectos teórico-metodológicos referentes à mediação pedagógica para o ensino da leitura e da escrita em português brasileiro pelos educandos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental;
- c) descrever e analisar as aulas práticas de letramento desenvolvidas em turmas das séries iniciais do ensino fundamental, numa escola bilíngue para surdos.

Mediante a definição do objeto de estudo, a pesquisa configura-se de natureza qualitativa, tendo por metodologia a pesquisa-ação, analisando, refletindo, planejando e interagindo numa perspectiva prática com a proposta de

letramento aos educandos surdos entre 6 e 11 anos que são estudantes de uma escola bilíngue

A escolha pela metodologia de pesquisa-ação justifica-se pela perspectiva prática-reflexiva que ela propõe e oportuniza referente à didática de letramento desenvolvida no contexto escolar bilíngue da educação de surdos.

Assim, tal pesquisa-ação foi desenvolvida em três turmas: 5º ano e 3º ano no período matutino e uma turma conjunta 1º/2º ano, no período vespertino, com três alunos em cada turma, ao longo do ano de 2019.

A intenção de cursar o Mestrado Profissional em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR) é relativa à oportunidade de validar esta prática pedagógica na educação bilíngue para surdos, explicitar minha experiência e refletir sobre a práxis envolvida na questão de letramento para surdos. Além disso, destaca-se que a investigação e a pesquisa são ações inerentes à prática educativa de qualidade.

Por isso, considero também importante a relação e a articulação da prática de letramento com referências teóricas sobre educação de surdos, como as autoras Sueli Fernandes (2006), Karin Strobel e Gladis Perin (2016). Sobre letramento, destaco as autoras Angela Kleiman (2002) e Magda Soares (2018) e também Jean Foucambert (2013) que discute a leiturização, discussão que considero bastante próxima ao letramento. Além desses autores, ressalto Bakhtin (2017) e a dialogia do discurso, bem como Paulo Freire (2009) e a pedagogia da autonomia.

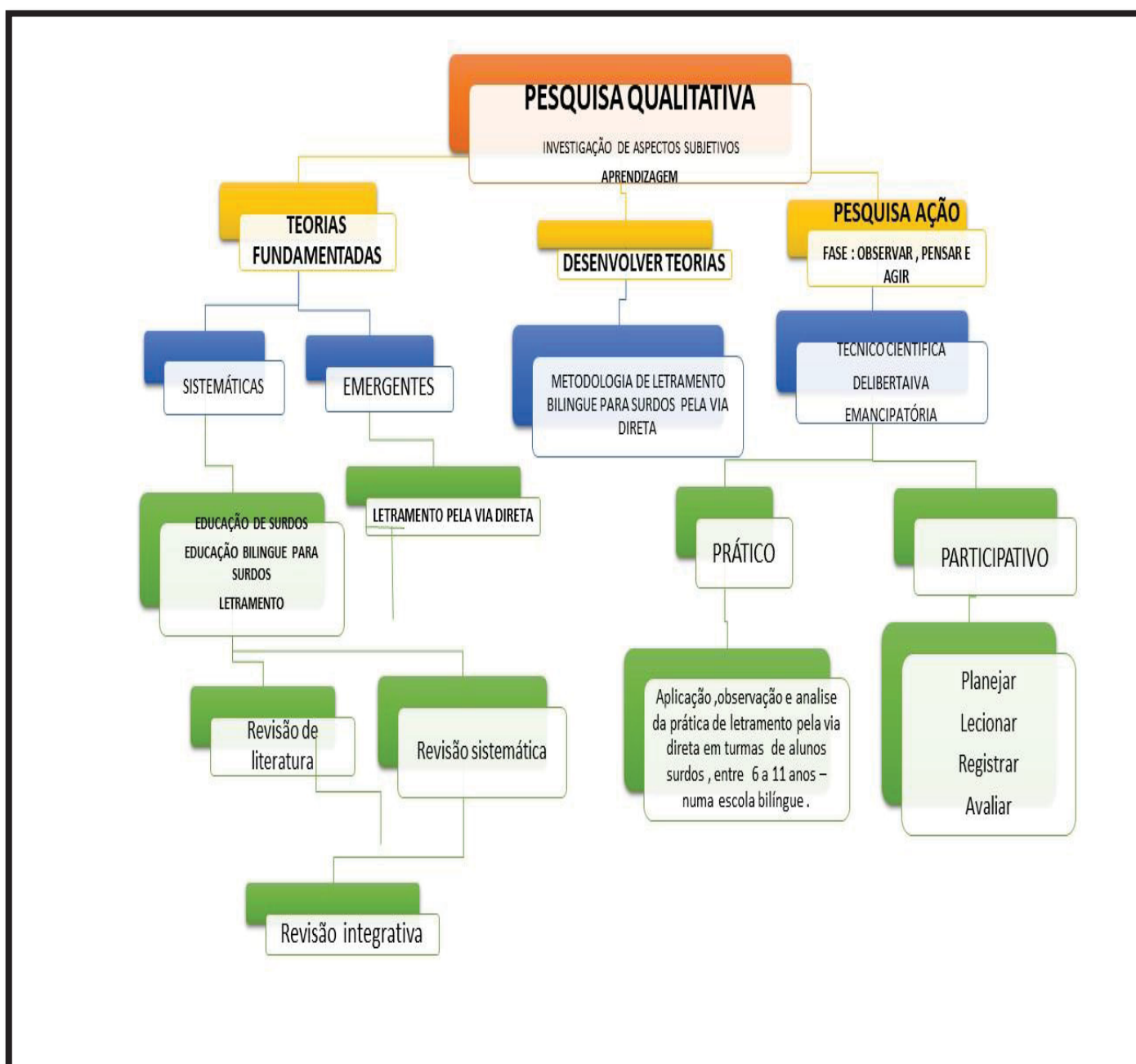
Evidencia-se, neste cenário de pesquisa, um caminho de aprendizado sistematizado, contextualizado e significativo, onde o aluno surdo seja protagonista do aprendizado, formando uma estruturação efetiva no desenvolvimento da uma segunda língua – na modalidade escrita. Porque partindo do ler e escrever o aluno conquista autonomia, transformando significativamente sua cidadania.

Partindo destas contextualizações e reflexões preliminares, a presente pesquisa está organizada da seguinte forma: no capítulo 02 apresento as discussões sobre pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação, no capítulo 03 destaco

reflexões sobre Educação de Surdos, no capítulo 04 apresento fundamentações referente ao letramento e no capítulo 05 destaco a prática de letramento em contexto bilíngue para surdos.

Conforme modelo demonstrado por Sampiere, Collado, Lúcio (2003, p.496), apresenta-se na figura II o design desta presente pesquisa:

FIGURA 2 – DESIGN DE PESQUISA



2 METODOLOGIA

2.1 A PESQUISA NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Toda prática pedagógica, corresponde (ou deveria corresponder) a uma pesquisa preliminar. O professor tendo por função lecionar e mediar, também assume a função de planejar, que conduz a pesquisar.

Isto é, ao atuar no cotidiano de sala de aula, o professor tende a investigar quais serão os melhores encaminhamentos na mediação do conhecimento. Investiga quais estratégias seriam efetivas para significar a prática educativa. E sendo a educação inserida no contexto de ciências humanas, a pesquisa do professor permeia esferas sociológicas, psicológicas e filosóficas, que correspondem à construção do conhecimento de mundo do aluno e formam o contexto da escola.

O professor torna-se também pesquisador quando considera as especificidades dos educandos, e através de investigações e sondagens, flexibiliza sua metodologia para viabilizar uma aprendizagem de melhor qualidade.

Como observa-se, ser professor exige também ser pesquisador. E por isso, o processo de investigação na prática pedagógica é um processo desafiador, pois exige articulações, planejamentos – e principalmente – reflexões. Segundo Gil (2019, p.55)

A formulação do problema, a construção de hipóteses e a identificação das relações entre variáveis constituem passos do estabelecimento do contexto teórico da pesquisa, que é essencial para que esta assuma um caráter científico. Para que a pesquisa se efetive, torna-se necessário, no entanto, confrontar a visão teórica do problema, com os dados da realidade.

Isso porque todo processo educativo é regido por dinamismo. No cenário educacional atuam diversos atores: os alunos, os professores e demais profissionais da escola, equipe gestora, secretarias, departamentos, o município,

o estado... São diversos os atores que atuam no cenário de ensino e aprendizagem, diversificando formas de pensamento, conhecimentos de mundo, bem como diferentes identidades, relacionadas num processo de socialização, constituindo uma sociedade.

Conforme descreve Lüdke (2013, p.39)

Na educação, como um campo de confluências de várias disciplinas e de saberes de múltiplas naturezas, efetivados pela prática de um profissional que reflete criticamente sobre seu trabalho não poderia deixar de surgir um tipo de pesquisa complexo e desafiador de classificações.

Além disso, é necessário considerar que a educação está inserida num cenário global, digital, onde há um constante avanço das tecnologias de comunicação e uma grande demanda/ fluxo de informação. Ou seja: cada vez mais, as tecnologias educacionais se fazem presentes e necessárias na vida do aluno e do professor, criando novas perspectivas e especificidades de ensino e aprendizagem. Por isso, o âmbito educacional envolve transformações estruturais contínuas, tanto na esfera política quanto em metodologias, considerando ainda o acelerado desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação.

Nesse contexto, a docência no âmbito escolar (e no ambiente de classe, sala de aula) apresenta novas configurações e ações: a prática pedagógica precisa ser inovadora, envolvendo a participação dos educandos e relacionando aos conteúdos curriculares o que eles experimentam, vivenciam – sendo que a tecnologia está presente no cotidiano de grande parte dos indivíduos.

Percebe-se então, que na configuração atual de educação não há mais espaço para uma prática pedagógica tradicional, com estruturas curriculares cartesianas, com metodologias lineares, que não consideram especificidades e diversidades presentes no contexto global.

Por outro lado, o acelerado desenvolvimento das tecnologias de comunicação e a grande demanda de informação, tornam-se desafiantes ao processo de educação, pois mediante a variedade de informações e dados relacionados com a diversidade cultural, é necessário estimular no educando a

capacidade de interpretar a realidade global/digital atual, transformando o processo de ensino em aprendizagem efetiva e significativa.

Nesse sentido, a docência é uma profissão de interações humanas, e por isso a ação docente se caracteriza pela diversidade e dinamismo. Para Tardif (2014), o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho; e por isso está longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material.

Entretanto, ressalta-se que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, sendo que a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos (números, conceitos, palavras), mas de relações humanas. Assim ...

O educador não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos. Ora, esses indivíduos não são a simples expressão da definição científica de ser humano, de sua essência genérica, eles representam em cada caso, seres particulares, dotados de potencialidades específicas. (TARDIF, 2005, p.139)

Nesse contexto, podemos considerar o professor como centro da atividade na classe. Ele é o centro do sistema pedagógico, sendo que as ações dos alunos giram em torno dele – e assim, o professor estabelece o ritmo da prática pedagógica, dimensionando a profundidade de sua responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem. E tal centralidade exige contínua investigação, contínua pesquisa e reflexão. Entretanto, conforme ressalta Lüdke (2013, p.31)

Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e a ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico.

Além disso, é preciso considerar que o objeto do trabalho docente é coletivo. O professor, mesmo atuando sozinho, trabalha considerando a coletividade e, partindo deste objeto, seu trabalho baseia-se na diversidade. Conforme destaca Tardif (2014, p.141):

O trabalho docente é bastante diversificado. Mesmo assim, apesar desta diversidade, quando nos defrontamos com as grandes categorias de atividades e seus objetos, a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos.

Contudo, diante do cenário de globalização, onde há constante e crescente avanço das tecnologias de comunicação e aumento do fluxo de informação, como enquadrar o trabalho docente na sala de aula e no contexto escolar? Quais as mudanças e inovações necessárias ao saber docente para atuar diante das transformações e contextualizações atuais?

Ao trabalho docente é necessário pesquisa e autonomia em relação à organização de sua prática pedagógica, evidenciando ritmo ao processo de ensino e aprendizagem. Isso, porque é o professor que interage de maneira mais direta e contínua com os alunos, conhecendo suas necessidades e especificidades. Porém – tendo por base estas mesmas necessidades e especificidades – é importante ao saber docente na contemporaneidade, um referencial prático e teórico para atuar diante da diversidade.

Atualmente, os alunos têm um grande repertório de acesso a informações que transcendem o espaço domiciliar, bem como o escolar. Isto é: o conhecimento de mundo do educando tende a acompanhar a extensão do avanço da tecnologia de informação e comunicação. Sendo assim, o cenário global transformou o vínculo do aprendiz com o conhecimento. Em relação a esse cenário Tardif (2014, p.143) ressalta que

Os professores não são indiferentes a estes fenômenos, longe disso, pois eles os vivem por dentro, embora sem possuir necessariamente uma visão de conjunto destas mudanças em curso. Podemos pensar que, através da mediação destes fenômenos, toda relação dos professores com seus alunos se transforma, atualmente.

Diante deste cenário, ressalta-se também a importância de aprender a selecionar, interpretar dados e informações diante de um grande fluxo de divulgação e conexão. Por isso, o trabalho docente se torna primordial na esfera atual: pois ser professor não pode ser mais visto pela ótica tradicional, como transmissor de saberes escolares; mas sim como mediador, articulador da construção do conhecimento – diante do contexto global de sociedade. Nesse aspecto, é necessário considerar que:

Uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva. Embora ensinar seja uma das profissões mais velhas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistemático do ensino, é um empreendimento relativamente novo (SHULMAN, 2014, p.213)

Existem currículos, parâmetros e diretrizes que norteiam o trabalho do professor em sala de aula, mas em seu planejamento, o trabalho docente precisa articular a diversidade social e cultural que ele irá encontrar ao atuar em classe. E tal articulação exige pesquisa, investigação. Além disso, o professor atual precisa estar conectado com as informações e temáticas que os educandos trazem para a sala de aula, estimulando a pesquisa e articulando sua prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. Para o professor, na atualidade, tão importante quanto conhecer e utilizar tecnologias de informação, planejar novas abordagens e metodologias, viabilizar flexibilizações, é primordial articular espaço para discussões e reflexões sobre as informações que os alunos trazem para o contexto escolar. Por isso, *“os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos”*. (TARDIF, 2005, p.2099)

Ou seja, o aluno precisa ser um participante atuante da prática pedagógica, sendo que tal participação é mediada e articulada ao trabalho docente. Por isso, o trabalho docente é fundamental no contexto atual e global, pois irá dar aos educandos fundamentações para construir uma aprendizagem significativa e de qualidade.

2.2. A OPÇÃO PELA PESQUISA-AÇÃO

O trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz invariavelmente a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade.

René Barbier

Conforme observado anteriormente pela revisão sistemática, grande parte das atuais pesquisas analisadas, relacionadas à educação de surdos, destacam um enfoque teórico conceitual sobre educação bilíngue, letramento, aquisição

de L1 e L2, em diversificadas esferas dos níveis de ensino, principalmente no que corresponde ao Ensino superior.

Para suprir a lacuna existente nesses estudos, qual seja, uma abordagem teórico-metodológica sobre o letramento na educação bilíngue, optei por realizar uma pesquisa-ação com as turmas com as quais estava trabalhando em 2019, ano destinado para a coleta de dados de minha pesquisa.

Tendo como referencial em seu objetivo o verbo refletir, a pesquisa configura-se por natureza como **pesquisa aplicada** – pois tem a intenção de construir conhecimentos, para posterior aplicação prática, voltados ao ensino de português como segunda língua nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos. Assim, observa-se que a finalidade da pesquisa aplicada:

(...) consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca por soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. (THIOLLENT, 1986, p.08)

Tal pesquisa aplicada, possui **abordagem qualitativa**. Isto porque apresenta caráter subjetivo, considerando processo de reflexão e análise descritiva da metodologia de letramento pela via direta, em contexto de prática pedagógica bilíngue. Ou seja, através da experimentação, planejamento e aplicação, surge a descrição e a interpretação dos dados observados. Conforme descrevem Lüdke e André (2018, p.12) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Assim,

Em pesquisas qualitativas, você não testará possíveis relações entre variáveis. No entanto, poderá observar, coletar e descrever informações sobre como as diferentes variáveis podem estar relacionadas. (OLIVEIRA, 2014, p.79)

Além disso, Gil (2019, p.57) complementa que

As pesquisas qualitativas, por sua vez, caracterizam-se pela utilização de dados qualitativos, com propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais.

Diante deste cenário, Lüdke e André (2018, p 2) ressaltam que;

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir de estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção de saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

A pesquisa ocorreu, então, com 9 alunos surdos, com idades entre 6 a 11 anos, abrangendo 3 turmas específicas – 1º/2º ano; 3º ano e 5º ano – sendo 3 alunos por turma, todos fluentes em LIBRAS. Alguns desses alunos apresentam uso de implante Coclear e realizam acompanhamento com fonoaudiólogo para desenvolvimento da oralidade. Entretanto, dentro do espaço escolar utilizam exclusivamente a Libras para recepção e expressão. Isto ocorre por escolha do próprio aluno, sua interação com o conteúdo, com os colegas e professores ocorre através da Língua de sinais.

Por tal contexto, pergunta-se: para quem – ou para que – se destina essa pesquisa? Essa pesquisa destina-se a presentes e futuros professores e demais profissionais educadores envolvidos na educação de surdos, que encontram (ou encontrarão) desafios para o ensino de Português na modalidade escrita aos alunos surdos, principalmente crianças. Além disso, essa pesquisa também pode oportunizar uma reflexão didática e metodológica sobre abordagem bilíngue na educação de surdos, destacado a relação L1 e L2 na prática pedagógica.

Tendo como pressuposto o processo de investigação direta da prática de letramento em três turmas do ensino fundamental, o processo de pesquisa se define como **pesquisa-ação**. Isto porque, a pesquisa-ação se configura como

um ciclo de intervenção: observação, reflexão e planejamento do pesquisador em sua atuação no campo de pesquisa, envolvendo participação direta.

Conforme define Thiollent (1986, p.14),

(...) a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No cenário da educação, a pesquisa ação é um método significativo de investigação, pois permite ao professor ser pesquisador da prática pedagógica em que atua. Porém existe uma diferença primordial sobre pesquisa participante. Conforme salienta Thiollent (1986, p.15),

Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

Na pesquisa-ação o pesquisador tem consciência de sua influência e interferência sobre o objeto de estudo, assim como os demais participantes. O pesquisador em ação tem percepção sobre participação direta (e também indireta) na pesquisa.

Em outras palavras: na pesquisa-ação, a observação e a reflexão não são neutras, passivas e descritivas. Porque o pesquisador também é atuante, e faz parte do contexto que está sendo pesquisando.

No caso dessa referida pesquisa, que tem por objeto de estudo o letramento no contexto da educação bilíngue para surdos, a professora pesquisadora faz parte do contexto educacional. Ou seja: está envolvida com a prática de letramento, com o ensino da leitura e da escrita para alunos surdos em anos iniciais do ensino fundamental, faz parte da comunidade surda e, principalmente, está diariamente e diretamente em contato com os desafios de

aprendizagem e ensino que os surdos enfrentam em relação ao Português escrito.

Percebe-se então que:

A pesquisa ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio de seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende então que as ciências humanas são essencialmente ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática. (BARBIER, 2002, p.14)

De acordo com Barbier (2002, p.133), o próprio diário de bordo, denominado por este autor como “diário de itinerância” é um reflexo da ação do pesquisador

Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica, poética – da abordagem transversal. Blocos de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida.

Nesse cenário de pesquisa-ação, destaca-se o cuidado que o pesquisador em ação e reflexão precisa ter em relação ao objeto de estudo. Pois sendo a prática pedagógica uma prática essencialmente humana, que reflete ensino e aprendizagem, é necessário um caráter fundamentalmente ético, livre de pré-conceitos e julgamentos. Tal cuidado torna-se um desafio diante do caráter intimista que a pesquisa ação condiciona ao processo de investigação. Sobre isto, Barbier (2002, p.134) discorre

O diário de itinerância comporta bem esse caráter de intimidade com a afetividade e as reações em relação ao mundo circundante, mas ele apresenta igualmente a característica de ser publicável, ou pelo menos, difundível no todo ou em partes. Por certo o escritor fará a escolha de acontecimentos respectivos com toda prudência deontológica e o respeito às pessoas, mas uma parte será exposta e, na mesma oportunidade, exporá uns e outros em relação a outrem.

Percebe-se então, que por maior que seja o caráter intimista de uma pesquisa-ação, o pesquisador possui uma análise teórica conceitual sobre sua prática, o que condiciona o caráter científico e a postura ética em relação à pesquisa e seus participantes. Isto porque “numa pesquisa ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação “. (BARBIER, 2002, p.143)

Ressalta-se ainda que

(...) a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores em função de modalidades em que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica. (BARBIER, 2002, p.43)

Como podemos observar, a pesquisa-ação é um procedimento técnico de pesquisa significativa na área da educação, permitindo a transformação das experiências e práticas pedagógicas em conhecimentos conceituais, oportunizando ao professor pesquisador uma maior articulação com a esfera acadêmica. Segundo Thiollent (1986, p.75)

A pesquisa ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca por soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com situações abertas ao diálogo com os interessados (...)

Ainda em acordo com Thiollent (1986, p.76)

É necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão–transmissão–recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação.

Partindo do método de pesquisa-ação, foi realizado primeiramente o planejamento das aulas de letramento, tendo como base o interesse, o conhecimento prévio e a idade dos educandos para definir as temáticas em que seriam estruturadas as aulas.

Para cada turma foram propostas específicas temáticas, abordando em cada uma delas quatro temáticas diferentes ao longo dos quatro bimestres letivos de 2019, numa escola municipal de educação bilíngue para surdos. Ressalta-se ainda que o planejamento das aulas foi estruturado observando-se alguns conteúdos referentes à Língua Portuguesa, que constam no Currículo Municipal¹³ de São José dos Pinhais para Ensino Fundamental, atualizado em 2015.

Entretanto, ressalta-se que o currículo municipal apresenta perspectiva de ensino de leitura e escrita para alunos ouvintes, onde o contexto da aprendizagem aborda a rota fonológica e o Sistema de Escrita Alfabética (principalmente no primeiro e segundo ano do ensino fundamental). Por isso, nem todos os conteúdos referentes a Língua Portuguesa que constam no currículo do município podem ser abordados no planejamento das aulas de português para surdos, como por exemplo conteúdo que envolvam consciência fonológica e transcrição do discurso oral para a texto escrito. Tal contexto evidencia a urgente necessidade de se realizar, seja em esfera municipal ou estadual, um currículo na área de língua portuguesa voltado para os educandos surdos. Isto é, um currículo bilíngue, que aborde a língua portuguesa numa perspectiva de segunda língua, considerando a prática de letramento.

Além do Currículo Municipal, também foi considerado no planejamento o Projeto Político Pedagógico da escola bilíngue em que a pesquisa-ação ocorreu.

Conforme dispõe o Projeto Político da escola bilíngue, as aulas (de todas as áreas do conhecimento, incluindo Língua Portuguesa) são ministradas em Libras (L1). Sendo assim, no planejamento das aulas de letramento, foi refletido o cuidado para Libras tornar-se referência e ferramenta de interação entre professor e aluno, entre aluno e temática, entre aluno e conteúdo.

¹³ O Currículo Municipal está fundamentado nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9.394/1996)

Após realizado o planejamento da área de letramento, conforme a prática escolar, iniciaram-se as aulas em cada uma das três turmas definidas para este processo de investigação, sendo duas turmas no período matutino e uma turma no período vespertino. Destaca-se que em cada aula havia planejamento, materiais e recursos necessários, porém, a interação das crianças com o processo de leitura e escrita não haveria como prever.

Destacamos que a prática educativa é uma ação dinâmica, interativa e, por isso, dotada de imprevisibilidade. No planejamento abordamos e elaboramos objetivos, conteúdos, temática e metodologias definidos. Entretanto, as interações, significações e construção do aprendizado são aspectos que não podem ser delimitados, principalmente porque cada criança possui uma individualidade e subjetividade únicas, mostrando que aprender a ler e escrever não pode ser um processo padronizado, totalmente sistemático. Há variáveis e nuances que precisam ser respeitadas.

Diante dessas considerações, ao ministrar as aulas havia ação, mediação, intervenção, reflexão e, sobretudo, observação, promovendo uma construção coletiva da pesquisa. Assim, observações foram registradas em instrumento de coleta de dados, o diário de bordo.

Entretanto, foi necessário utilizar também outros instrumentos de coleta de dados, para desenvolver a triangulação de dados, pois “Diferentes perspectivas na pesquisa qualitativa são trianguladas para complementar seus pontos fortes e mostrar suas limitações”. (FLICK, 2009, p.70)

Conforme destacado por Flick (2009) a “triangulação sistemática de perspectivas” permite que o pesquisador esteja posicionado em até três pontos de vista, adequando sua perspectiva sobre o objeto de estudo em diferentes ângulos e oportunizando uma efetiva reflexão e análise.

Neste contexto de triangulação, para investigar o quanto a prática de letramento pode ser significativa para construção de uma leitura e escrita aos alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue, foram utilizados, além do diário de bordo, o planejamento da professora-pesquisadora e o portfólio dos alunos, referentes às atividades e avaliações desenvolvidas ao longo dos projetos de letramento.

Ou seja, para validar a posterior análise, a triangulação dos dados permite relacionar, comparar e articular as observações registradas no diário de bordo com a organização preliminar definida no planejamento, e também com as produções apresentadas pelos alunos. Tal triangulação permite uma perspectiva ampla sobre a prática de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação bilíngue para surdos.

2.3. A ÉTICA NA PESQUISA

Diante da pesquisa sobre a prática de letramento direcionada a educandos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, a essência da investigação é explorar os significados adquiridos, destacar os conhecimentos construídos, descrevendo a interação das crianças participantes em relação ao português escrito.

Conforme a leitura do texto: *“A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações”*, escrito pela autora Maria Carmem Silveira Barbosa, publicado pela UEPG, em 2014, podemos considerar que a ética na pesquisa em educação envolve, sobretudo, uma postura reflexiva, um posicionamento sensível e significativo sobre a criança como participante nas pesquisas relacionadas ao contexto educacional.

Isso porque, em grande parte das pesquisas relacionadas à educação, muitas vezes o objeto de estudo está relacionado ao aluno, seja sobre sua socialização ou aprendizagem. Então, a coleta de dados poderá envolver materiais como imagens, fotos dos alunos, produções intelectuais e inclusive entrevistas e questionários com um público menor de idade.

Nesse contexto, as pesquisas que envolvem a infância, e sobretudo coleta de dados e informações com as crianças, exigem do pesquisador uma postura ética que considere e preserve a autonomia, a integridade física e psicossocial deste público infante participante.

O pesquisador precisa considerar que a criança é um público vulnerável, e que as pesquisas educacionais não podem envolver uma exposição

desnecessária do educando, ao mesmo tempo que preserve sua autoria e respeite as especificidades e necessidades relativas aos educandos participantes da pesquisa. Ou seja, a pesquisa não pode ser sobre, mas sim para/com as crianças.

Tendo como objeto de estudo o letramento para alunos surdos, é necessário delimitar previamente a metodologia (tipo de pesquisa e quais fontes de dados), definindo o objetivo e a intencionalidade de utilizar as produções das crianças e inclusive relatos sobre estas mesmas crianças. Isto é, ter a compreensão, análise e descrição (um inventário) de como a prática de letramento pode ser significativa para ilustrar o cenário da interação dos alunos surdos com o português escrito.

Além disso, é preciso sempre considerar que se trata de crianças e que podem apresentar vulnerabilidade, o que por sua vez produz variabilidade e diversidade de dados. Por isso é necessária uma análise ética dos dados e resultados apresentados. É importante refletir: será que o ambiente não influenciou a produção dessa criança, ou até a própria presença do pesquisador? Será que na produção escrita que a criança realizou é pertinente a comparação com a produção escrita do colega, já que se trata de dois contextos psicossociais diferentes?

Como sabemos, a apropriação de uma segunda língua envolve o uso funcional da mesma, tendo como base a língua de identificação cultural das crianças surdas – a Libras (Língua Brasileira de Sinais). A partir dessa base é que se estrutura a aprendizagem do português em sua modalidade escrita. Contudo, é necessário considerar o nível de fluência da criança surda em Libras, seu domínio de expressão e narração, e assim ter um ponto de referência para descrever seu potencial de aprendizado e assimilação de vocabulário em Língua Portuguesa escrita. Por isso não pode haver comparações e deduções, pois o contexto linguístico de uma criança surda varia muito de uma criança para outra.

O pesquisador precisa ter cautela, sobretudo quando a pesquisa envolve crianças, para evitar generalizações, principalmente no que se refere ao uso funcional da leitura e da escrita pela criança surda e seu aprendizado do português como segunda Língua. Isto é, no contexto educacional bilíngue para

surdos poderemos perceber grandes variações em relação ao nível de vocabulário e de escrita das crianças surdas – mesmo tendo as mesmas idades e frequentando a mesma sala de aula.

Ademais, é preciso ressaltar que a criança surda é participante do processo de pesquisa relativa ao letramento, pois o objeto de estudo, em última instância, também é o seu processo de aprendizagem. Assim, é importante que a criança surda saiba que sua produção intelectual constará como análise de dados para a pesquisa, e conheça a intencionalidade da pesquisa, reconhecendo-se como participante.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS

O desenvolvimento da linguagem, no nosso cérebro, ocorre mediante estímulos dos nossos sentidos (principalmente audição e visão), bem como pelo desenvolvimento psicomotor mediante contexto cultural social. Isto porque, toda linguagem envolve uma interação dialógica e tem configuração ideológica, onde se estrutura o processo de pensamento. Ou seja, o uso da linguagem evidencia discurso, ideias e envolve diálogo, mesmo que seja do indivíduo consigo mesmo.

Numa perspectiva dialógica do discurso, conceituada por Mikhail Bakhtin (2017), podemos refletir sobre o indivíduo que nasceu surdo – ou perdeu a audição nos primeiros anos da sua infância – e que expressará sua percepção de mundo, numa Língua viso espacial, referente à Língua de Sinais (quando estimulado à mesma). Entretanto, esse mesmo indivíduo surdo está inserido numa sociedade oralista – e as letras, a palavra escrita fazem parte de sua vida.

Nesse contexto, a leitura e a escrita em português brasileiro, para o educando surdo, será uma segunda Língua, numa modalidade bilíngue (Libras/Português), considerando-se que a língua naturalizada ao educando surdo é a Língua de Sinais. Entretanto, evidencia-se que o aprendizado da leitura e da escrita em português é importante ao surdo, pois faz parte de seu conhecimento de mundo. Isto é, a criança surda tem como primeira Língua a Língua de Sinais, mas a palavra escrita está inserida em seu contexto social e cultural – e é preciso compreendê-la e utilizá-la de forma funcional.

Tal necessidade é evidenciada na prática escolar, quando se trata da educação de surdos, pois exigem do professor/educador flexibilizações, recursos didáticos que contextualizem e signifiquem o contexto do conteúdo a ser abordado/ensinado. Mas também é fundamental perceber a interação do indivíduo surdo com a palavra escrita, conhecer e reconhecer a perspectiva ideológica e a configuração dialógica que o educando surdo apresentará, relacionando a Língua de Sinais com a palavra escrita. Configura-se assim, a perspectiva de uma educação bilíngue, voltada para educandos surdos.

Nesse sentido, é interessante compreender o contexto da surdez e da cultura surda, tendo a oportunidade de refletir sobre educação de surdos,

principalmente no que se refere às etapas iniciais de ensino e compreender efetivamente as metodologias, estratégias e adaptações desenvolvidas na prática em sala de aula na perspectiva bilíngue, no que corresponde à construção da leitura e da escrita numa perspectiva de 2ª Língua.

3.1 SURDOS E IDENTIDADES

A criança que nasceu surda (ou perdeu audição nos primeiros anos da infância) irá conquistar uma comunicação plena quando envolvida num contexto bilíngue/multicultural de qualidade, com acesso a uma Língua visual espacial, em interação com outros surdos fluentes em Língua de Sinais. Nesse cenário, a criança surda se apropriará da Língua de Sinais, tornando-se fluente e emergente na cultura surda.

Por isso a educação bilíngue é importante, pois oportuniza ao aluno surdo referência linguística, desenvolvendo sua identidade e a compreensão pelo próprio aluno surdo de sua diversidade. Ou seja, a Libras se torna referência de primeira língua e uma língua mediadora da prática educativa para surdos, sendo o português configurado como segunda língua em sua modalidade escrita. Entretanto, uma educação bilíngue não pode sinônimo de uma perspectiva bicultural (Libras/português). Isto porque toda a diversidade, seja de gênero, raça, religião, entre outras, precisa ser respeitada e considerada na prática pedagógica, seja para alunos surdos ou ouvintes, pois a diversidade cultural se faz presente em qualquer sala de aula.

Além disso, no que corresponde a educação de surdos, é preciso compreender que a identidade surda não é somente uma, não apresenta um padrão único - mesmo que a comunidade surda utilize e compartilhe de uma mesma língua: a língua de sinais. Por isso é importante considerar o multiculturalismo na configuração curricular e estrutural da educação bilíngue para surdos.

Destaca-se que a expressão bilíngue/bicultural surgiu nos anos 1990, articulada a uma concepção que abordava a dicotomia entre surdos X ouvintes. Ou seja, a maior preocupação da comunidade surda era reafirmar sua identidade

linguística, promover o direito a utilizar a língua de sinais e de se posicionar mediante sua diversidade linguística e cultural. Além disso, lutando e resistindo contra a perspectiva ouvinte de senso comum, que categorizava (e ainda categoriza) os surdos apenas como pessoas que não ouvem, que apresentam deficiência auditiva e que perderam audição.

Através de tal dicotomia e da preocupação principal da comunidade surda em estabelecer a identidade linguística, outros marcadores identitários como raça, gênero, classe, entre outros, foram, inicialmente, desconsiderados e não problematizados. Garcia (1999, p.153), ao fazer uma análise reflexiva da comunidade surda estadunidense, relata que tal comunidade:

(...) ainda está lutando para ser reconhecida como uma comunidade bilíngue e bicultural que o usa o inglês e a língua de sinais americana. Portanto, não é de se surpreender que os surdos *multiculturais* aqueles que são negros, latinos, gays, etc... são muitas vezes ignorados.

Isto acontece porque há “uma visão comum de que a identidade dos surdos deve ser a identidade primária ou a única identidade a ser abraçada. A identidade raramente é vista em sua complexidade e multiplicidade” (GARCIA, 1999. p.155). Por isso, a importância atual do termo multiculturalismo na educação bilíngue para surdos, para que esta multiplicidade e diversidade seja objeto de aprendizagem para a criança surda. Dessa forma, esta criança terá a oportunidade de construir e constituir significativamente sua identidade. Para Navegantes, Kelman e Evenci (2016, p.03)

A importância de discutir o tema da educação de surdos em uma perspectiva multicultural está justamente em trazer propostas que possam refletir sobre a forma de aprender das pessoas surdas para além da dicotomia igualdade/diferença ou de pré-conceitos sobre a surdez. Neste sentido, os surdos em nossa sociedade, por não se comunicarem da mesma forma e, muitas vezes, não falarem a mesma língua das pessoas ouvintes, correm o risco de serem segregados e, pior, se auto-segregarem.

Mediante a este cenário, é imprescindível analisar a identidade e cultura surda por uma perspectiva multicultural, tão vivenciada na sociedade atual.

Entretanto, os surdos, apesar da multiplicidade identitária existente compartilham de uma mesma luta cotidiana: que a sociedade compreenda sua especificidade linguística e cultural

Mas então, podemos perguntar “o que é cultura surda?” Conforme define Strobel (2008, p.22):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição de identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Quando se fala em cultura surda, ela corresponde muito além da experiência visual e espacial. Cultura surda representa o processo de pensamento, uma forma estrutural, relativa à vivência de pensar e agir no mundo que se transforma num processo de identidade. Isto porque

A cultura também assume centralidade na constituição da subjetividade e da identidade da pessoa como ator social. Essas marcas internas da diferença moldam as identidades surdas. As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis à cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. (PERLIN, 2004, p.77)

É preciso considerar, que por muitos anos, os surdos foram subordinados a uma estrutura de pensar ouvinte. Ou seja, ser surdo estava relativo a surdez – era uma deficiência que precisava ser reparada, normalizada. Isto é, aquele que nasceu surdo precisaria aprender a ouvir e falar, independente da impossibilidade de processamento auditivo e indiferente a sua perspectiva e conhecimento de mundo.

Como resultado, aos surdos era negado o direito de aprendizagem, percepção e expressão de maneira visual e espacial. Era determinado um caminho exaustivo e pouco qualitativo baseado no oralismo, e imposta uma configuração audiológica de aprendizagem. Com isso, surgiam defasagens no

processo de assimilação e construção do conhecimento, que consequentemente repercutiam no processo de afirmação de identidade. Portanto,

O sujeito surdo, como qualquer ser político, precisa ter garantido seus direitos de participação nos espaços de instrução, assim como nos espaços sociais. É necessário ainda, que seus corpos, suas culturas, sua língua seja respeitada, reconhecidos, vistos e empoderados. Ao se opor às múltiplas possibilidades linguísticas e culturais, a educação escolar acaba por cristalizar o outro, tolhendo toda e qualquer manifestação de transformação cultural, tornando assim qualquer diferença ou expressão de comportamento, de pensamento ou de linguagem das pessoas pertencentes à minorias, uma aberração. (NAVEGANTES, KELMAN e IVENICKI, 2016, p.03/04)

Isso porque o surdo adquire significação e expressão por um canal de aprendizagem visual e espacial. Entretanto, quando lhe é proposto e imposto um canal de aprendizagem áudio verbal, as significações e representações tornam-se limitadoras e desafiadoras.

Existem inclusive casos em que o surdo não sabia que era surdo, pois na infância lhe foram negados os aspectos construtores de identidade linguística cultural. Ou seja: a criança surda não adquiriu de forma fluente, natural e significativa a oralidade – em decorrência da falta de processamento auditivo – e também não conseguiu aprender a Língua de Sinais pela falta de oportunidade de uma educação bilíngue e multicultural, pela falta de contato com outros surdos jovens e adultos, fluentes na Língua de Sinais. Nesse contexto, o processo de pensamento da criança encontra defasagem de significações, não apresentando organização e nem uma nítida estrutura linguística. A comunicação muitas vezes fica restrita a apontamentos ou pequenos fonemas oralizados, palavras vocalizadas de forma desconexa. Isto acontece, porque tendo o laudo de perda neurosensorial bilateral severa e profunda, congênita ou adquirida na primeira infância – isto é, antes do desenvolvimento da linguagem – o canal de comunicação da criança será visual espacial, necessitando de maneira urgente deste referencial para significação do seu conhecimento de mundo, desenvolvimento do seu processo de pensamento.

Podemos considerar que o grande problema é a falta desse referencial linguístico no contexto familiar. Infelizmente são poucas famílias de crianças

surdas com pais/responsáveis ouvintes que têm fluência em Libras e apresentando uma comunicação plena e fluida com seus filhos. Neste contexto:

A questão da surdez, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda. A mesma remete à identidade do sujeito que convive, quase sempre, com as duas categorias como surda e ouvinte. A importância de se refletir as características interculturais e de modo que os sujeitos inseridos na sociedade se reconheçam como sujeitos da comunidade surda. Neste sentido, a intencionalidade intercultural é essencial para esse espaço híbrido e homogêneo. (GOMES, CRUZ e GARCIA, 2018, p.110)

Quando a configuração familiar é de pais surdos com filhos ouvintes, estas crianças já desde a infância adquirem fluência em Libras, tornando-se intérpretes naturais. O mesmo ocorre com irmãos ouvintes de crianças surdas, que desenvolvem de maneira quase natural a comunicação em Língua de Sinais, se expressando de maneira efetiva e significativa com o irmão/irmã surdo.

Ter um filho surdo, conforme exemplifica Fernandes (2007)¹⁴, é como uma mudança em um roteiro de viagem. Você planeja ir a um lugar específico, mas o destino acaba sendo diferente do esperado. Porém, apesar da mudança de planos, a viagem pode ser repleta de maravilhas extraordinárias, basta querer conhecer, ter a sensibilidade para perceber e se envolver. É importante os pais estabelecerem uma base de comunicação com seu filho surdo, é preciso explicar, informar tudo e todos, desenvolver afetividade, cumplicidade e sobretudo acreditar que a educação é possível, mesmo diante de paradigmas, preconceitos e da falta de acessibilidade linguística encontrada na sociedade.

Assim, considerando que 90%¹⁵ das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, mostra-se urgente a necessidade e o esforço desses pais em aprender a Língua de Sinais para que a criança, já nos primeiros anos de vida, esteja integrada à comunidade surda e tenha garantido seu direito a uma identidade linguística e cultural. Conforme ressalta Goldfeld (2002, p. 167), “a participação da comunidade surda é um ponto essencial na real implementação do

¹⁴ Baseando-se no texto “ Bem-Vindo à Holanda”, escrito por uma mãe, na tentativa de ajudar as pessoas a compreenderem a experiência de ter um filho surdo.

¹⁵ Conforme retrata a pesquisadora Myrna Salermo - citada por Sueli Fernandes (2007, p.06)

bilingüismo. Sem a presença dessa comunidade não se pode falar em aquisição natural e espontânea em Libras”.

Por meio da educação – seja na esfera domiciliar e escolar – a criança surda inicia a construção de conhecimento de mundo, inicia seu processo de identidade ao mesmo tempo que se descobre pertencente a uma sociedade. Contudo, quando negado seu direito de acesso a uma educação bilíngue, que utilize como ferramenta de instrução a Língua de Sinais, o desenvolvimento de aprendizagem e a formação cultural ficam comprometidos; pois essa criança transforma-se num jovem que não adquire representatividade no contexto ouvinte, e nem integração e pertencimento na comunidade surda.

Isto porque, a cultura tem como fundamental característica a subjetividade humana, e assim, torna-se um instrumento de diferenciação – servindo também ao mesmo tempo, como processo de mediação entre indivíduo e sociedade. A partir disso:

A formação constitui-se em subjetivação da cultura, por uma dupla via: a da adaptação e a da emancipação; o que confere à cultura um duplo caráter; o de remeter o indivíduo à sociedade e o de ser intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo (SILVA, 2003, p. 2).

Como vemos, a identidade cultural é significativa na educação – já que é por meio da cultura que o indivíduo se orienta em sociedade – pois seu contexto familiar, linguístico e cultural será a base para a formação de sua configuração social. Em acordo com Pereira e Sehnem (2019, p.171)

A perspectiva intercultural interessa aos envolvidos com a educação de surdos porque pressupõe um intercâmbio cultural sem hierarquização dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, e tendo em vista o pressuposto de que o discurso científico proferido no espaço acadêmico tem poder de legitimar as argumentações emergentes no âmbito educacional, sublinhou-se, dentre as diversas questões possíveis de serem tratadas, a importância das investigações em torno da temática interculturalidade na educação dos surdos.

Partindo deste pressuposto, Perlin e Strobel (2014, p.26) afirmam que “para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos e para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo o qual usa a sua língua em comum: a língua de sinais”.

Neste cenário, é imprescindível considerar aspectos individuais e culturais. Ou seja, considerar como a pessoa surda caracteriza a si própria, considerando que:

No entanto, os utilizadores da língua gestual ¹⁶ são aqueles que nasceram surdos ou ficaram-no ainda numa idade muito precoce. Para eles, a questão da perda não representa nenhuma realidade significativa. Ao criar as próprias comunidades e ao utilizar suas belas línguas, eles criaram um ambiente linguístico e cultural ao qual atribuem tanto conforto e orgulho. (LADD, 2013.p 15)

O fato de não ouvir, para o surdo, é insignificativo – quando analisado do ponto de vista pessoal – porque não há como sentir falta daquilo que nunca teve. Por isso, segundo Lopes (2007, p. 21)

Convém marcar a diferença entre surdez e falta de audição. Talvez valha perguntar: existe alguma diferença entre surdez e falta de audição? Sim. A diferença está nas noções de normalização e de completude implicadas na ideia de “falta”.

Contudo, numa sociedade em que se idealiza a perfeição, tendo como padrão a normalização, as características individuais muitas vezes não são respeitadas. Sendo assim, o surdo – em sua maneira de pensar, estar e ser – é confrontado pela hegemonia ouvinte. Surge então o estereótipo da doença e da significação e valorização da perda.

Mas como é possível perder algo que não tem? Se a criança surda nasceu sem audição como é possível perder a mesma? Se para a criança, ainda

¹⁶ Termo traduzido para o português (Portugal) referente a Língua de sinais.

pequenina, já não era possível ouvir, ela foi capaz de perda auditiva sentir? Através de indagações simples e lógicas como essas, é possível iniciar a compreensão dos referenciais linguísticos e culturais relacionados ao sujeito surdo. Porque

A maioria das pessoas que nasceu surda ou que ficou surda muito cedo (...) integrando-se na comunidade dos surdos têm um ponto de vista diferente. Estas pessoas consideram-se essencialmente visuais com uma linguagem visual, uma organização social, uma história e com valores morais que lhe são próprios, ou seja, estas pessoas têm a sua própria maneira de ser e possuem uma linguagem e culturas próprias. (LANE, 1992, p.21)

Porém, grande parte da sociedade ouvinte ainda não tem percepção desta identidade e especificidade linguística e cultural do sujeito surdo – estabelecendo sobre o surdo uma perspectiva clínica, configurando a surdez pela esfera da deficiência. Conforme descreve Rezende (2012, p. 81)

Os surdos não são considerados na normalidade, são os desvios da normalidade. A norma em questão é ouvintista, pois se dá pela maioria; por isso os surdos são vistos como anormais. Assim, os discursos e enunciados sobre a normalização surda propõem ao surdo a sua forma de ser e estar no mundo, fazendo correções no seu corpo surdo para que ele chegue à norma ouvinte.

Isto é, a identidade surda fica muitas vezes subjugada à norma ouvinte - pois representa uma minoria linguística numa sociedade oralista, estabelecendo uma relação de dominação, mascarada pelo assistencialismo, por representações de ações benevolentes, que muitas vezes repercutem no próprio contexto familiar ouvinte em que o surdo está inserido. Nesse contexto, muitas crianças surdas não têm acesso ao aprendizado de uma língua visual espacial – a Libras – que oportunizaria não apenas comunicação, mas plena expressão de sua identidade em construção.

Entretanto, a representação do senso comum do sujeito surdo na sociedade ouvinte/oralista repercute defasagens linguísticas e de identidade. Sobre isso, Lane (1992, p.52) destaca que “seria oportuno ter um nome que traduzisse o esforço dos ouvintes que apregoam estar ao serviço dos surdos;

pedindo emprestado um termo do educador e autor americano surdo Tom Humphries, denominá-lo-ei “audismo”. Ou seja, tendo por referência o senso comum, depositando sobre a palavra surdo o conceito de anormalidade, a sociedade ouvinte busca normalizar, regular. E mascarada por políticas de assistencialismo, tende a regular o corpo surdo à norma ouvinte – resultando numa relação de poder e colonialismo sobre o surdo.

Assim, durante toda a história de educação de surdos, é possível perceber o processo de poder que a sociedade ouvinte/oralista exerce sobre a minoria linguística surda. Em muitas ocasiões, nessa história, os surdos foram oprimidos por metodologias de ensino fonético, que os obrigavam a ler lábios e falar e os proibiam de sinalizar. Exaustivas terapias fonoaudiológicas com objetivo de fazer falar, de curar, de normalizar, mas que nunca foram efetivas para significar e representar. Por isso, conforme destacam Gomes, Cruz e Garcia, (2018, p.112)

A surdez não está relacionada com uma deficiência, mas sim como questão social em que a imposição da fala é colocada em discussão, a comunidade surda luta por uma educação que venha lhes reconhecer como sujeito ativo em sociedade, com uma cultura própria de resistência antropológica que se busca mais espaço para os surdos, em que as ações educacionais têm sido pouco acessíveis.

Diante da falta de representação, a comunidade surda sempre buscou união na resistência contra uma educação fundamentada no oralismo – formada por e para ouvintes – para fazer valer seus direitos enquanto sujeitos surdos, empoderados por uma identidade linguística e cultural, fundamentados por uma percepção de mundo visual e espacial. Assim conforme relatam Fernandes e Moreira (2014, p.52)

Podemos indicar os anos 1990 como marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros. Nessa década iniciam-se os debates conceituais sobre língua de sinais, bilinguismo, os reflexos dos modelos clínicos terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos (...)

No Brasil, um dos grandes avanços e conquista para a comunidade surda foi a legitimação da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Conforme a Lei 10.436/2002

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Pelo decreto 5626 /2005¹⁷ (art. 2º) “*considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras*”. Entretanto, como destacam Fernandes e Moreira (2014, p.61)

(...) dizer que a pessoa surda é aquela que se comunica por meio da Libras é uma verdade a ser edificada como meta de uma política linguística e educacional, em que crianças surdas cresceriam em comunidades linguísticas onde a língua de sinais circulasse plenamente viva, dinâmica e em transformação, por usuários fluentes (surdos e ouvintes).

Nesse contexto, surgiria a perspectiva de uma educação bilíngue, que valorizasse a identidade linguística cultural do aluno surdo, e através de sua experiência visual, significasse o processo de ensino e aprendizagem deste aluno – tendo como língua de mediação a Libras (primeira língua), e através desta contextualizasse o conhecimento de mundo e aprendizagem de Língua Portuguesa na modalidade escrita, numa perspectiva de segunda língua. Por isso

¹⁷ Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A inclusão escolar de crianças e jovens surdos deveria pressupor uma educação transformadora mediada por experiências linguísticas e culturais pluralmente acessíveis ao sujeito da aprendizagem, pela organização de espaços específicos para surdos, sobretudo na educação infantil e séries iniciais, promotores de pleno desenvolvimento da Libras e da língua portuguesa como patrimônios históricos e culturais brasileiros. As classes e escolas bilíngues para surdos são taticamente necessárias para essa educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico, como bem tutelado pelo Estado, em direção à real emancipação dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros. (FERNANDES e MOREIRA, 2014, p.52)

Contudo, na última década, surgiram tecnologias no campo da medicina – como é o caso do implante coclear – que caracterizam retrocesso no cenário de representação da identidade cultural surda e fundamentação da educação bilíngue. Isso, porque o implante coclear caracteriza a perspectiva clínica, ofertando para as famílias a promessa de cura, de fazer ouvir, de devolver a audição. Diante de tal perspectiva, as famílias optam pela metodologia de aprendizagem pautada na oralidade, onde as crianças surdas são inseridas num contexto educacional voltado para ouvintes, com predomínio de alfabetização pela via fonética. E depois da escola, horas e horas exaustivas de reabilitação auditiva, porque, mesmo com implante coclear, a oralidade, o canal audiológico não é natural à criança surda. A aprendizagem da fala é realizada de forma mecânica artificial – enquanto a Língua de Sinais poderia ser aprendida de forma espontânea, naturalmente. Entretanto, a perspectiva clínica condiciona famílias a realizarem o implante coclear em crianças surdas ainda na primeira infância, sem considerar as necessidades e especificidades do desenvolvimento da identidade – e sem considerar as futuras defasagens de significações e representações mediante a imposição de um modelo regular de ensino oral.

Tal processo demonstra descontextualização entre o processo de ensino/aprendizagem e as reais necessidades e particularidades das crianças surdas, sendo que tal descontextualização induz a desmotivação, através da falta de significação, culminando em evasão, marginalização e exclusão.

Por isso, a luta e a resistência da comunidade surda se tornam ainda mais atuais e as identidades linguística e cultural são fatores importantes para os estudos epistemológicos no campo da Educação. Nesse contexto, o Estudo Surdo torna-se um grande referencial de conscientização e representação.

Torna-se, então, urgente e necessário refletir sobre surdez e identidade, a fim de viabilizar ao surdo uma melhor qualidade de vida e uma educação qualitativa. Para tanto, não se pode caracterizar a surdez pelo aspecto clínico de perda auditiva, configurando a ausência de audição como doença. É necessário compreender a surdez pelo seu caráter linguístico e cultural, possibilitando ao surdo a valorização e o respeito à sua identidade. Assim

Na esteira das novas reflexões, a educação de surdos tem se tornado um tema de múltiplas dimensões, dentre elas se encontra destacada a dimensão multicultural. As instituições de ensino comuns ou bilíngues, espaços educativos que acomodam maior parte dos estudantes surdos, podem ser concebidas como essencialmente multiculturais, visto que, grosso modo, abrigam dois grupos culturalmente diferentes: surdos e ouvintes. (PEREIRA e SEHNEM , 2019, p.171)

O aluno surdo necessita, para uma aprendizagem efetiva e inclusiva, de uma educação bilíngue em perspectiva multicultural, pois ele tem sua identidade surda que precisa ser respeitada e preservada. Assim, numa perspectiva de equidade, o aluno surdo representa-se como sujeito com direitos: direito de ter os mesmos direitos que os alunos ouvintes, direito de ser informado, direito de expressar opinião, direito de ser instruído e, principalmente, o direito de ser respeitado como um indivíduo único, diferente em sua individualidade, semelhante em sua diversidade.

3.2. A ESCOLA BILÍNGUE

Quando pensamos em Educação, logo pensamos em escola, logo pensamos em socialização. Porém EDUCAÇÃO é um processo que vai além da sala da aula – envolve diversos cenários onde atuam os mais diferentes atores.

Na educação de uma criança não participa somente o tutor /professor, pois a família desempenha o papel de referencial e a sociedade também influencia o desenvolvimento físico, psicomotor e emocional. Ou seja, a criança possui diferentes vertentes educativas, que atuam em paralelo e fazem parte do processo de seu desenvolvimento, que atuam como componentes de sua aprendizagem.

Nesse contexto, podemos dizer que a escola não é o único espaço de conhecer e aprender. Porém, para a maioria dos surdos filhos de pais ouvintes, a escola bilíngue torna-se o principal espaço de aprendizagem, de significação de contexto de mundo e de socialização. Isto porque, é na escola bilíngue que a criança surda adquire referência e identidade linguística ao ter interação com outras crianças surdas e adultos surdos que utilizam a Língua de Sinais como primeira língua.

De acordo com o decreto 5.626/2005

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º)

Ou seja, por tal decreto são considerados língua de instrução na educação bilíngue para surdos, a Libras e a Língua Portuguesa, não especificando que esta é ensinada numa perspectiva de segunda língua, sendo a Libras a língua primária e referencial do aluno surdo nas escolas bilíngues.

Outro ponto a salientar é o conceito “língua *de instrução*”. A palavra instrução remete-nos a uma perspectiva tecnicista, pragmática, desconsiderando a característica dialógica, discursiva e mediadora da Libras. Isto porque, sendo uma língua visual, espacial e artefato cultural da comunidade surda, a Libras proporciona para a criança surda, desde da mais tenra idade, um canal de recepção e informação significativo e qualitativo.

Neste cenário, nos primeiros anos de escolaridade, a criança surda vai aprendendo e adquirindo a Libras, recepcionando informações e significações do contexto cultural que vivencia dentro da escola, e aos poucos vai utilizando a

Libras para se expressar, tendo sempre como referencial o professor surdo adulto e os outros alunos surdos da escola. Portanto

Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. (LODI, 2013, p 55)

Sendo assim, a criança surda vai sendo envolvida num contexto cultural, comunitário, construindo e constituindo sua identidade. Por isso

O Decreto dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Depreende-se assim que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. (LODI, 2013, p 54)

Então, conforme a criança surda ingressa no período pré-escolar e nos anos iniciais do ensino fundamental, a Língua Portuguesa vai sendo explorada pela prática do letramento – prática está sempre mediada e significada pela Libras. Por isso, defende-se a configuração bilíngue na educação de surdos.

Conforme Hall (1997, p 04) destaca,

A linguagem, neste sentido, é uma prática [um exercício] de significação. Todo e qualquer sistema de representação que funcione desta maneira pode ser pensado, em termos gerais, conforme os princípios da representação através da linguagem.

Essa é a matriz que caracteriza a proposta de ensino numa escola ou classe especial para surdos. A Língua de Sinais é a Língua de mediação para

ensino/aprendizagem das áreas de conhecimento, incluindo a Língua Portuguesa na modalidade escrita, que é ministrada através da prática de letramento.

Entretanto, a grade curricular que norteia o ensino na escola bilíngue onde ocorreu a pesquisa é o modelo proposto pelo Currículo Municipal, seguido pelas Diretrizes Estaduais e Parâmetros Curriculares Nacionais. Isto é, os objetivos, conteúdos, conceitos avaliativos e metodologias que constam como proposta curricular municipal são os mesmos direcionados aos educandos ouvintes, pelo sistema regular de ensino, sem qualquer outra reorganização curricular.

Nessa perspectiva, esse fato demonstra que o surdo é um aluno com os mesmos direitos de aprendizagem, com as mesmas potencialidades que um aluno ouvinte. Assim, a grade curricular terá os mesmos referenciais de conteúdo, áreas de conhecimento – seguindo os parâmetros nacional, estadual e municipal de ensino. Mas, Lopes (2007, p 83) adverte que

A escola de surdos possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de ser de *surdos* não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade.”

Isto porque, “antes de ser uma escola para surdos, antes de ter um currículo surdo, a escola apresenta uma proposta social e uma intencionalidade pedagógica, as quais não temos e não sabemos como evitar.” (LOPES, 2007, p 83).

Nesse aspecto de prática escolar e de aprendizagem é necessário considerar os fatores que correspondem ao aluno para não ocorrer de a prática pedagógica ficar desvinculada às questões de identidade linguística e cultura surda. Isto porque a escola é uma instituição educacional – onde é necessário um processo de organização da prática educativa, mediações significativas para configurar o espaço escolar como espaço de aprendizagem significativa, e construção de saberes. Uma criança surda vai para a escola para aprender matemática, geografia, história e língua portuguesa, entre outras disciplinas, sendo este aprendizado significado e mediado pela Língua de Sinais.

Como vemos, o grande diferencial na educação para surdos é a Língua de mediação – que conduz a metodologias de recursos visuais e experientiação. Enquanto uma criança ouvinte pode aprender por canal auditivo oral, uma criança surda aprenderá por canal espacial/visual. Sobre isto, Nascimento e Costa (2014, p 163) destacam que “a questão linguística é o principal diferencial de toda proposta de educação a ser ofertada para os surdos”.

Isto porque

Sem a escola de surdos, as crianças surdas que dependem da autorização dos pais para buscar por espaços onde outros surdos se encontram, ficariam relegadas em sua maioria, a viver entre ouvintes e a não se desenvolver de acordo com o que são capazes. (LOPES, 2007, p 81)

Entretanto, nem sempre isso é considerado. Na esfera educativa, a grade curricular corresponde aos conteúdos propostos a todos os educandos na mesma faixa etária – mas na sala de aula as metodologias utilizadas aos alunos ouvintes não são adequadas para o ensino aprendizagem de alunos surdos, como por exemplo, transformar fonemas em grafemas, ditados de frases ou textos, separação de sílabas, transformação do discurso oral direto em discurso indireto por texto escrito, interpretação de texto estilo questionário, entre outras. Outra prática recorrente quando a criança surda é inserida em contexto regular de ensino, é a soletração e utilização impressa de palavras transcritas em alfabeto datilológico, porém totalmente desconexas, sem contextualização e significação. Há a falsa impressão que o alfabeto datilológico e a soletração por si só, garantem a compreensão da palavra e do contexto da mesma dentro do texto.

Percebe-se que a especificidade da prática pedagógica na educação bilíngue para surdos refere sobretudo a utilização da Libras como língua de mediação e ao ensino de Língua Portuguesa em perspectiva de segunda língua.

Isto porque a criança surda não irá adquirir a Língua Portuguesa na modalidade oral, mas terá capacidade de aprendê-la na modalidade escrita: ou seja, a leitura e a escrita. Contudo, se usarmos o caminho de consciência fonológica e a via fonética para a leitura, a criança surda não compreenderá e

não atribuirá significado. Então a rota para leitura e desenvolvimento da escrita precisa ser lexical, através da prática de letramento, onde o educando possa atribuir função social ao que lê e escreve.

Contudo,

De uma maneira geral, quando se fala em Escola Bilíngue e educação bilíngue, percebe-se que não há clareza do seu significado. É comum as pessoas confundirem Escola Bilíngue com uma escola de inglês ou uma escola em que se ensina outra língua estrangeira. (NASCIMENTO e COSTA, 2014, p 163)

Por isso é importante a conscientização dos familiares, da sociedade e das políticas públicas educacionais sobre a especificidade da educação bilíngue para surdos e as configurações essenciais da Escola Bilíngue para Surdos. Isto porque, a Escola Bilíngue não é somente um espaço educacional onde num determinado horário e disciplina se aprende a Libras, ou que a Libras seja uma língua estrangeira, adicional ao processo educacional.

Ao contrário, a escola bilíngue para surdos se caracteriza, sobretudo, pelo referencial cultural e linguístico que proporciona para seus alunos surdos, possibilitando a construção da identidade. Além disso, a escola bilíngue para surdos se configura como um espaço onde a libras é utilizada como mediação para o ensino e aprendizagem de outras áreas do conhecimento, promovendo significação e desenvolvimento de conhecimento de mundo. Por isso, as “Escolas Bilíngues de Surdos são uma resposta ao desejo de propiciar o desenvolvimento autônomo e produtivo dos estudantes surdos” (NASCIMENTO e COSTA, 2014, p. 163).

Para os anos iniciais do ensino fundamental, o currículo municipal aborda a questão de consciência fonológica para desenvolvimento da leitura escrita – mas no cenário de educação bilíngue para surdos, o professor que atua com crianças surdas nessa faixa etária precisa desenvolver metodologias que abordem o contexto lexical das palavras – atribuindo sentidos ao texto.

Então, para a criança surda, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita ocorrerá na forma de uma segunda língua, por uma via direta

da mesma maneira que uma criança brasileira aprenderá uma língua estrangeira, por exemplo.

Ademais, segundo destaca Lopes (2007, p 81)

Mesmo correndo os riscos da pedagogização da comunidade, a escola de surdos sempre será um espaço de encontro surdo, pois além de ser a primeira instituição em que muitos têm a chance de conviver e de auto-identificar com outros surdos, é também um espaço de convivência.

Mediante esse cenário, torna-se importante desenvolver reflexões sobre a questão do currículo e do processo de organização escolar e assim compreender a estrutura educacional no contexto bilíngue para surdos. Através da reflexão sobre educação de surdos, principalmente no que corresponde à etapa de alfabetização (leitura de mundo), podemos compreender as configurações que estão presentes em metodologias, estratégias e adaptações desenvolvidas na prática em sala de aula na perspectiva bilíngue/multicultural cultural. Compreender e efetivar o currículo numa perspectiva bilíngue para surdos é um processo longo e complexo, mas é o caminho efetivo para oportunizar ao educando surdo um caminho de aprendizagem significativo.

4 O LETRAMENTO E A LEITURIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na prática pedagógica, dentro da escola bilíngue, um professor pode considerar uma questão para reflexão: por que é importante para o aluno surdo aprender a ler e a escrever em português brasileiro, se sua primeira Língua – a Língua Brasileira de Sinais – apresenta característica visual espacial? Tal questão precisa ser debatida e refletida a fim de viabilizar ao surdo uma melhor qualidade de vida e uma educação qualitativa.

Primeiramente, é necessário abordar a especificidade linguística do aluno surdo, revelando sua estrutura de pensamento – que por sua vez, expressa uma visão do mundo diferente, delineando um processo de aprendizagem diverso ao processo de aprendizagem do educando ouvinte. Isto porque

Na base da discussão sobre a relação entre pensamento e linguagem está a questão de como o sujeito lida com a alteridade do mundo exterior, ou seja, como trata a dicotomia entre o sujeito e o mundo. (VOLOCHINOV, 2017, p.13)

Diante dessa perspectiva, podemos afirmar que a Língua de Sinais permite ao surdo uma crescente interação entre si e o mundo – além da expressão de ideias, da articulação da criticidade e da formação de identidade.

Entretanto, é necessário considerar que o surdo está inserido num contexto social e cultural ainda mais amplo e complexo que transcende as fronteiras da comunidade surda, da interação entre seus pares e a comunicação pela Língua de Sinais. Isso porque todos os dias o aluno surdo está em contato com a palavra escrita – seja diante de rótulos de embalagens de alimentos, seja no transporte público, calendário entre outros – inclusive pelas tecnologias de comunicação e informação.

Assim, a criança surda se expressa pela Língua de Sinais, tornando-a sua língua de identificação cultural, o que conduzirá a formação de sua consciência e processo de pensamento. Entretanto, todos os dias ela percebe alguém lendo

e escrevendo, e isto influenciará a percepção de si e do mundo. Além disso, conforme destaca Volochinov (2017, p.311) “A Língua elucida a personalidade interior e a sua consciência, criando-as, diferenciando-as e aprofundando-as (...)”.

4.1 O LETRAMENTO E OS SENTIDOS DA LEITURA E DA ESCRITA PELO SUJEITO SURDO.

O letramento apresenta uma dimensão social, cultural e contextual, considerando os conhecimentos prévios do aluno, abordando o conhecimento de mundo e articulando este conhecimento com a interação do aluno com a palavra escrita. Por isso é fundamental ao indivíduo para compreensão e construção de seu pensar e agir no mundo.

Isto porque, todo texto delinea um contexto, produz uma intencionalidade, uma dialogia, que precisa ser explorada no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme destaca Soares (2002, p 10) “A interação por meio da escrita é o resultado da função que o autor atribui ao texto, do leitor específico para quem o autor escreve, das condições de produção do texto”.

Então o processo de alfabetização, para se converter num processo de letramento efetivo, precisa ser significativo – enfim, estar contextualizado com a realidade do indivíduo. Isso porque “O fenômeno de letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2002, p.20).

Ou seja, o letramento possui uma configuração social, está articulado com o conhecimento de mundo do aluno, com suas experiências culturais e sociais que podem despertar, ou não, o interesse do aluno pela função social da leitura e da escrita. Interessar-se e interpretar textos de vinculação social é primordial para que a criança compreenda a importância de estar aprendendo a ler e escrever. Assim, cartazes, folders, bilhetes, mídias sociais, legendas em TV,

catálogos de compras podem ser disparadores, para a criança compreender a importância do português escrito.

Porque, conforme reflete Volóchinov (2017, p. 181), a palavra não é uma ideia isolada; ela é permeada por contextos, significações e conteúdo que apresentam muitas vezes um caráter subjetivo, sendo que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”. Por isso, é importante refletir sobre a relação dialógica que o indivíduo surdo apresenta diante da palavra escrita. Ou seja, compreender qual a percepção que o indivíduo e aluno surdo tem em relação ao porquê de ler e escrever.

Assim, tendo a Libras como ferramenta de mediação, o aluno surdo é inserido no mundo da leitura e da escrita em português brasileiro – sua segunda Língua (L2) na modalidade escrita – através da prática de letramento, que objetiva estimular o aluno surdo ao uso social e funcional da leitura e da escrita, considerando que

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao se tornar letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Evidencia-se, no entanto, que o processo de letramento só se torna significativo para o educando surdo quando abordado desde a educação infantil, pela via lexical – e não fonética – pois os alunos surdos não têm o processamento auditivo necessário para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Ressalta-se ainda que

(...) no geral, a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas a sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade. (VOLOCHINOV, 2017, p.177\178)

Porém, ao usar a LIBRAS como ponto de partida, e não como ferramenta de mediação para o Letramento em si, subestimando o conhecimento prévio do educando, tende-se a aplicar uma prática de ensino descontextualizada, que tem por objetivo apenas a relação sinal/palavra, figura/palavra, induzindo o aluno surdo a priorizar a leitura de imagens em detrimento do código escrito. E diante de tal prática, o aluno não é desafiado, não é instigado a ler, já que não percebe a necessidade e a funcionalidade da leitura do português brasileiro na modalidade escrita. Além disso:

A falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam sua função social e as diferenças entre a língua majoritária e a língua de sinais, ou seja, que cada modalidade de língua possui regras e recursos específicos, (GUARINELLO, 2007, p. 55)

Considerando uma reflexão sobre o Decreto 5.625/2005 e o processo bilíngue de ensino Lodi (2013, p 57) pontua que

qualquer ensino de língua deve considerar sua dinâmica dialógica, a língua viva; por isso, o ensino eficaz de uma língua estrangeira deve levar o aprendiz a vivenciá-la por meio de sua inserção no contexto de produção e em situações concretas de enunciação, ou seja, a palavra estrangeira deve ser introduzida na vida do aprendiz a partir dos diversos contextos nos quais ela figure, estando associada, desse modo, aos fatores da mutabilidade contextual e da diferença. Para tanto, os sentidos construídos em L1 são determinantes dos processos de aprendizagem da L2, princípio que torna possível uma reação, de aceitação ou oposição, à palavra estrangeira, num processo vivo e dinâmico de intercâmbio de conhecimentos e de embates ideológicos.

Entretanto, despertar o interesse dos educandos surdos para uma segunda língua – no caso o Português Brasileiro na modalidade escrita – é um desafio, tanto de ensino quanto de aprendizagem.

(...) quanto mais uma criança parece estar com dificuldade, mais o pedagogo deve se mostrar atento ao caráter verdadeiramente funcional das situações de aprendizagem, reduzindo sensivelmente as intervenções de ensino que não se justificam. (FOUCAMBERT, 2008, p.128).

Isto porque a Libras; primeira língua do aluno surdo, pela qual ele expressa seu conhecimento de mundo; é uma língua visual espacial. Desta forma, o aluno surdo não buscará apenas usar imagens, gravuras como suporte principal para a leitura, passando a perceber, assim, a funcionalidade da mensagem escrita, considerando os contextos e significados de palavras, frases e textos. Tal fato evidencia que “a língua escrita não é nada mais que uma prática; ela se cria por esta prática e é essa prática que se aprende. O que interessa ao pedagogo é saber o que é esta prática, se ele quiser ajudar a criança a adquiri-la (...)” (FOUCAMBERT, 2008, p.35).

O professor precisa considerar e explorar, em sua prática pedagógica, a diversidade de gêneros textuais - sendo que a sequência didática se mostrou uma ferramenta efetiva para condicionar tal contextualização. Conforme destaca Bakhtin (2016, p. 71)

O texto é a realidade imediata (realidade de pensamentos e as vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento

Percebe-se então, que os alunos surdos precisam ser instigados a ler para que não se tornem dependentes de imagens ou figuras para compreender o enunciado escrito. O primordial é contextualizar sobre o texto, explorar hipóteses sobre os sentidos e intencionalidades que estão inseridos no contexto.

A prática de abordar a leitura por uma perspectiva contextual, onde o sentido global do texto é relacionado com o conhecimento prévio do leitor, despertando interesse e hipóteses sobre os significados da palavra escrita é um dos principais fundamentos da leitura pela via direta. Prática esta fundamentada pelo autor e professor Jean Foucambert, sendo constante objeto de estudo, reflexão e pesquisa pela Associação Francesa de Letras (AFL).

De acordo com Foucambert (1994, p .37)

Aprende-se ler com textos não com frases, menos ainda com palavras e jamais com sílabas...E com textos longos, centrados diretamente na

experiência e nas preocupações das crianças, na maioria das vezes redigidos pelos próprios professores ou, às vezes, provenientes de fora da escola ou extraídos de escritos sociais; sempre concebidos, porém, como deveriam ser para responder de fato às necessidades dessas crianças se elas soubessem ler. Textos, portanto, que funcionem realmente para leitores.

Além disso, contextualizando, desenvolvendo a leitura por meio de temas geradores, é surpreendente perceber como a leitura pela via direta condiciona a interdisciplinaridade. Ou seja: num tema gerador, você pode abranger outras áreas do conhecimento, em conjunto com o letramento. Além disso, o despertar para a leitura, através de contextos envolventes, oportuniza conexões de ideias e compreensão da diversidade de gêneros textuais, buscando sentidos e significados sobre o texto escrito. Isto porque

Ler – e, portanto, aprender a ler - é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está adiante dos olhos. (FOUCAMBERT, 1994, p .38)

Ler é um processo de aprendizagem emancipador, pois fornece ao indivíduo, ferramentas significativas para construção de seu conhecimento de mundo promovendo acesso a novas reflexões, considerações, expressões, bem como desenvolvimento do pensamento crítico. Por isso, o letramento é fundamental, pois articula a leitura na função social. Ou seja, “é impossível torna-se leitor sem essa continua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas”. (FOUCAMBERT, 1994, p.37)

Esse processo é definido pelo autor como “leiturização”, ou seja, como uma prática interacionista e global de leitura. Sendo que

O modelo interacionista coloca, portanto, como hipótese que a compreensão não é o produto da atividade da leitura, mas a atividade em si, pela qual se operam a construção dos conteúdos semânticos e a abordagem das unidades gráficas. A compreensão é, nesse caso, um processo, não um resultado; é o processo de questionamento recíproco de um capital gráfico diante dos olhos e de um capital semântico atrás dos olhos. O resultado é a significação atribuída ao texto, a mudança que o texto provocou nas representações do leitor. (FOUCAMBERT, 1997, p.120)

Além disso, conforme reflete Foucambert (1994, p .38)

De fato, a leitura é um conjunto de estratégias ideovisuais que utilizam os índices contidos na camada ideográfica da escrita. Mas o domínio dessas estratégias não resulta de uma acumulação indefinida de formas visuais que bastaria memorizar, pois nunca se trata de um amontoado de palavras, mas de sua diferenciação e de sua organização por meio de uma sintaxe. Toda palavra nova encontrada obriga a ver de outra maneira as palavras novas já conhecidas. Assim, o conhecimento do sistema de escrita evolui porque as estratégias de leitura evoluem.

Ou seja, a criança – tanto surda quanto ouvinte - aprende a ler quando atribui sentido ao que considera mais significativo com suas hipóteses, com seu conhecimento de mundo. A criança pode ainda não saber ler, mas ela sabe que aquele bilhete que a professora escreve na agenda tem uma causalidade e efeito e precisa ser direcionado à família. A criança pode ainda não saber ler, mas sabe que uma receita que os adultos utilizam na cozinha, produzirá um bolo, por exemplo. Por isso Foucambert (1994, p. 08) ressalta que “a leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto, 80% de informações que provém do leitor; o resto é informação sonora”

Isto porque,

Ler não consiste em encontrar oral no escrito, nem mesmo nos países em que a escrita, por motivos muito pouco relacionados à leitura, tem uma correspondência aproximativa com o oral. Tanto em nosso país como na China, a escrita é a linguagem que se dirige aos olhos; funciona e evolui para a comodidade dessa comunicação visual. A correspondência aproximativa com o oral é uma característica suplementar, que não afeta, porém, os processos de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p .07).

Percebe-se, então, que é necessário estabelecer uma prática significativa para estimular e desenvolver nos educandos surdos os sentidos da leitura e da escrita. Diante deste contexto, Fernandes (2008, p.12) conduz a uma reflexão:

Conscientizemo-nos que a constituição dos sentidos na escrita pelos estudantes surdos decorrerá de processos simbólicos visuais e não

auditivos. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado.

Assim, podemos nos questionar: “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2004, p.30).

Isto porque, a linguagem escrita é um fator cultural – como a própria linguagem oral, que mesmo tendo configurações biológicas como processamento auditivo, também é cultural. Isso porque também precisamos da relação com outras pessoas para aprender a linguagem oral/fala. Uma criança que não convive com outras pessoas não aprenderá a falar, ainda que tenha todo o aparato biológico para isso. Então, tanto a escrita quanto a fala decorrem de fatores culturais. A linguagem, como um todo, é cultural.

Por isso, aprender a ler e escrever está relacionado também com a interação da criança ao uso social da linguagem escrita – configurando o processo do letramento. Porque, estando o letramento vinculado com a função social da leitura, fundamental ao indivíduo para compreensão e construção de seu pensar e agir no mundo, considera-se que o processo de letramento, para ser efetivo, precisa ser significativo. Enfim, estar contextualizado com a realidade social do indivíduo.

E a criança surda, o aluno surdo, está inserida num contexto de letras e palavras. Ou seja, os símbolos, os códigos escritos fazem parte de sua vivência, fazem parte de seu mundo.

Além disso, Freire destaca que:

[...]a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora (FREIRE, 2004, p. 27).

Nesse cenário, aprender a ler pode ser fascinante quando abordado por elementos que venham a instigar e ampliar o conhecimento do mundo infantil,

com temas que despertem o interesse das crianças para efetiva construção de sua aprendizagem. Por isso, “As habilidades e conhecimentos de leitura e escrita não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser deligados das formas empíricas que efetivamente assumem na vida social. (SOARES,2018, p144)

Ainda nas palavras de SOARES (2018):

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado de condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social; o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

Por isso, assuntos em discussão na atualidade, que fazem parte da realidade do aluno, tornam-se ferramentas efetivas para estimular o desenvolvimento da leitura e da escrita. Por isso, ao ensinar uma criança (seja ela surda ou ouvinte) a ler e escrever temos de considerar seu conhecimento de mundo, isto é, sua bagagem cultural, o que ela já sabe, o que ela conhece, seu contexto sociocultural. É preciso considerar também que

Quando o leitor alcança criticamente a inteligência do objeto de que o autor fala, o leitor conhece a inteligência do texto e se torna coautor desta inteligência (FREIRE, 2009, p. 44).

Assim, em acordo com o discurso de Paulo Freire, o aprendiz se torna leitor da palavra e leitor do mundo. E ensinar/aprender se caracteriza justamente por isso: compreender e realizar a leitura da palavra e do mundo. Porque todo texto envolve contexto, e a leitura é uma experiência sensorial – que envolve a relação do sujeito com o que está lendo. Isto é

Seria certamente através da experiência de recontar a estória, deixando sua imaginação, seus sentimentos, seus sonhos e seus desejos livres para criar que a criança terminaria por arriscar-se a produzir a inteligência mais complexa dos textos. (FREIRE, 2009, p. 44).

Entretanto, quando o ato de ler é regulado por atividades desvinculadas de significado e autoria, o aluno não adquire autonomia, pois se torna vinculado ao processo mecânico e não percebe a fluidez, o dinamismo da palavra escrita e do significado que representa em sua vida. Como afirma Freire (2009), aprender é desafiar-se, frustrar-se e exige ação de recursividade entre ler, escrever, reler e reescrever – daí o dinamismo.

Tal exercício/dinamismo precisa ser instigado aos educandos surdos, adaptando conforme o nível e a estrutura de aprendizagem – mas nunca subestimando, condicionando ao educando surdo apenas vocabulário básico em português brasileiro escrito; ou ainda acreditando que por ser usuário e fluente em Libras, ele não precisa da palavra escrita. Porque a palavra escrita, independentemente de a criança surda ter como Língua primeira a Língua de Sinais, faz parte do contexto social do educando: está no celular, nos rótulos de alimentos, nos outdoors, na televisão, nos e-mails. Não podemos negar a presença da palavra escrita no contexto social do aluno surdo. Aprender a ler este mundo de palavras é um direito de aprendizagem, independente de questões de identidade linguística e cultural relativas à comunidade surda.

Segundo salienta Freire (2009, p. 37):

(...) se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices cada vez melhor e reveladores da qualidade de nossa educação [...].

Por isso, a experiência de letramento pela via lexical na educação de surdos mostra-se efetiva, bem como inovadora, uma vez que permite ao educando a construção e assimilação de significados para palavras, frases, textos lidos, transformando os alunos surdos em efetivos leitores.

4. 2 UMA REFLEXÃO SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.

Aprender ler e escrever é uma ação que está vinculada a prática de alfabetizar. E o processo de alfabetização, por senso comum, está vinculado ao processo de decodificação do sistema alfabético e transcrição de fonemas em grafemas.

Conforme conceituado no dicionário¹⁸, o verbo alfabetizar caracteriza como “ensinar a (alguém) ou aprender a leitura e a escrita.”. Entretanto, neste processo de ensinar, alguns aprendizes são negligenciados através do predomínio do tradicionalismo, onde o processo de alfabetização não apresenta significação. Como descreve Carvalho (2013, p.22)

(...) partindo de unidades simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas quando se juntam, representam sons, as sílabas, que por sua vez, formam palavras. Nem sempre o mecanismo é claro para o aprendiz.

Ou seja, muitas crianças identificam as letras, mas apresentam dificuldade em formar sílabas e construir palavras (CARVALHO, 2013). Isto ocorre justamente porque o senso comum e práticas tradicionais de alfabetização atribuem ao processo de alfabetizar uma configuração de mecanismo. Contudo, o próprio ato de aprender revela a diversidade e a especificidade que há no processo educativo. Para elucidar melhor essa questão, Magda Soares (2018) apresenta a distinção entre alfabetização e letramento.

Segundo destaca Soares (2018, p.16)

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento; etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código de língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua

¹⁸ Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa

natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e de escrita, na definição da competência em alfabetizar .

Magda Soares (2013, p 12) pontua sobre dois métodos principais de alfabetização; o método fônico, que seria “codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”, e o método global, que seria “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever).

Entretanto, estes dois métodos, que destacam duas diferentes perspectivas, não podem ser dissociados. Isto porque,

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão /expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros “lendo” por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico da língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES 2018, p.16)

Neste contexto, podemos compreender que a rota fonológica de leitura aborda o método fônico, onde o caminho para ler é a decodificação. Geralmente é a rota que utilizamos quando encontramos uma palavra desconhecida ou um nome próprio diferente aos nomes mais comuns. Então vamos soletrando sílabas até compreender a palavra como um todo.

Já a rota lexical, aborda o método global, onde o sentido, compreensão do significado da palavra condicionam o caminho da leitura, criando uma memória ideovisual e sonora para a palavra. Por exemplo: em nosso cotidiano não precisamos solfejar em sílabas palavras como *casa*, *cachorro*, *gato*, *ônibus*, *carro* e inúmeras outras. Isto porque, já criamos para estas palavras uma rota lexical de leitura, e já lemos estas palavras como um todo, já inserindo na leitura o significado, enunciado.

Por isso é importante compreender que

O conceito de alfabetização depende assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão *alfabetização funcional* usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para este conceito *social* da alfabetização. (SOARES 2018, p.16)

Mas, o processo de alfabetização envolve dimensões que vão além da questão de consciência fonológica. Alfabetizar envolve questões sociais, afetivas, psicológicas que precisam ser compreendidas e consideradas quando se propõem ensino para uma criança ler e escrever. É preciso considerar sobretudo que

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto. (KLEIMAN, 2004, p.13)

Nesta perspectiva, o letramento se apresenta como uma prática que contextualiza e, abordando o conhecimento prévio do aluno, oportuniza significações, envolvendo a dimensão social e afetiva do aprendiz, pois demonstra a intencionalidade do que se lê, e a destinação do que se propõe escrever. Isto porque

a complexa interação entre o leitor e o autor para desprender o significado do texto no ato da leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto, apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos, criativos através dos quais o leitor recria o texto. (KLEIMAN, 2004, p.13)

Entretanto, conforme salienta Soares (2018), parte das defasagens correspondentes à aprendizagem da leitura e escrita, reflete a falta de distinção do que é propriamente letramento e do que é propriamente alfabetização. É necessário compreender que:

(...) propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2018, p. 46).

Já alfabetização, corresponderia a

consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução e da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2018, p.46)

Diante deste cenário, podemos analisar que na educação bilíngue para surdos, o caminho ideal para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é o letramento, pois não envolve a questão de correspondência entre sons e grafemas e nem aborda a questão de processamento auditivo na aprendizagem.

O letramento oportuniza à criança surda se apropriar da língua escrita de modo contextual, abordando uma dimensão social e afetiva da leitura, permitindo explorar e ampliar as interações do aluno com o mundo escrito e contemplar o conhecimento de mundo no processo de ensino.

Claro que a criança surda fará reconhecimento das letras do alfabeto no processo de aprendizagem, mas não será mediada por sons e nem pela fala, e sim pela Libras, através do alfabeto datilológico.

E desde o início da prática escolar, o professor compreenderá que as letras, conhecidas e reconhecidas de forma isoladas, não apresentarão nenhum significado. Mas quando as palavras estão inseridas num contexto vivenciado pelo aluno, o que está escrito torna-se significativo.

4. 3 A INCONVENIÊNCIA DO MÉTODO FÔNICO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.

Conforme destacado no capítulo 3 “Educação de Surdos”, percebe-se que a educação de surdos se configura como campo de resistência em relação à hegemonia ouvinte. Isto porque, durante grande parte da trajetória da educação de surdos, foi condicionado a norma oralista, a regulação e normalização do corpo surdo. Ou seja, a educação serviria para ensinar a falar, para regular – e todas as ações tinham objetivo de “curar”, estabelecendo aos educandos surdos um padrão de oralismo.

Mesmo depois de fundarem Escolas/institutos que tinham a Língua de Sinais como referencial educativo, ocorreu o Congresso de Milão¹⁹ em 1880. Segundo Skiliar (2005) o Congresso de Milão constituiu a legitimação oficial do oralismo, pois confirmou a hegemonia do ouvir e do falar, criando-se assim, uma série de reformulações nas estruturas, nos currículos e nas metodologias relativas à educação de surdos.

Entretanto, uma metodologia fônica não é natural e não considera o canal de aprendizagem do aluno surdo, que é naturalmente visual/espacial. Assim, neste cenário sistemático e mecânico de instituir a fala, a aprendizagem deste educando surdo fica descontextualizada, prejudicada pela falta de vivências e significados. Isto porque o objetivo central deste método é incentivar a fala, normalizar o processo de expressão ao modelo ouvinte; e não ensinar contextos e conteúdos necessários para construção de conhecimento de mundo e importante para configuração da identidade, constituindo o espaço do sujeito surdo em sociedade.

Uma criança surda – como qualquer outra criança - já nasce pronta para aprender. Seus olhos já estão desbravando o visual, suas mãos já exploram o espaço, tornando o mundo inteligível e significativo, mesmo sem haver processamento auditivo.

Neste processo de aprendizado da criança surda, naturalmente ela vai configurando um caminho visual/espacial, que lhe é natural. Ao ter contato com a Língua de Sinais, ela perceberá e identificará um modo de recepção e expressão linguística. Então, no cenário educacional, é este canal visual espacial que deve prevalecer para o aluno surdo.

Podem até haver tecnologias como Implante Coclear e/ou aparelhos de amplificação sonora individual (AASI), e sabemos que existe hoje uma grande demanda por reabilitação auditiva para criança surda. Contudo, ressalta-se que tal contexto é fonoaudiólogo, na área da saúde, e envolve interesses políticos e

¹⁹ O Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, conhecido como Congresso de Milão, foi realizado entre 6 a 11 de Setembro de 1880, onde grande parte dos participantes – maioria professores ouvintes – deliberaram sobre abordagem metodológica utilizada na educação de surdos, concluindo que a abordagem oralista seria o referencial utilizado nas escolas de surdos, proibindo inclusive o uso da Língua de Sinais (gestual).

econômicos, os quais são mascarados na benevolência de curar, de buscar o sucesso de normatizar, fazer esta criança surda ouvir e falar.

Entretanto, nesta presente pesquisa, destaca-se o processo pedagógico de aprendizagem. Ou seja: como esse aluno surdo aprende, como desenvolve seu conhecimento de mundo. A abordagem ressaltada é pedagógica; e por consequência, revela o caráter de identidade linguística/cultural que se expressa no cenário educacional.

Isto demonstra que uma sala de aula não é e nem pode ser retratada como espaço de reabilitação auditiva e treinamento oral. Uma criança surda pode até aprender leitura labial – mas até mesmo esta leitura representa o caráter visual de aprendizagem. Se o interlocutor estiver fora do campo de visão do aluno surdo, ou ainda com a boca não visível, será impossível para o surdo receber a informação de maneira significativa.

Diante disso, vamos imaginar o seguinte cenário: Uma criança surda numa sala de aula com maioria dos alunos ouvintes, onde o (a) professor (a) utiliza a língua portuguesa na modalidade áudio-oral para ministrar o conteúdo. O aluno surdo canalizará sua atenção e seu processo de assimilação para tentar decodificar, os estímulos sonoros, o que está sendo oralizado e tentar ler lábios, processando auditivamente fonemas e outros - como numa sessão de fonoaudiologia. E como a criança surda terá um trabalho extenso e exaustivo mediante decodificação sonora, processamento auditivo e leitura labial - a aprendizagem do contexto, sentido e significados dos conteúdos abordados ficam atrasados, negligenciados e defasados. A criança surda que está inserida num contexto regular e oral de ensino, terá dificuldades de aprendizagem, pois precisará primeiramente tentar compreender o que é oralizado simultaneamente ao conteúdo ministrado. Uma criança ouvinte já possui fluência na modalidade da língua oral, que adquiriu naturalmente em contexto familiar e social. Então quando esta criança ingressa no ensino fundamental, o único esforço de aprendizagem será compreender o conteúdo que o professor irá abordar. Já a criança surda terá um duplo desafio: tentar compreender e interagir num contexto artificial áudio oral, e ainda alcançar competências e habilidades das propostas curriculares.

Para ilustrar, destaca-se um caso que constatei ter ocorrido com aluna X, no primeiro ano do ensino fundamental. A aluna X é surda e estava matriculada na escola bilíngue. Mas após realizado o Implante Coclear, foi orientado à família que a criança frequentasse a Educação Infantil em CMEI²⁰ regular, e assim ocorreu a transferência desta aluna. Quando a mesma ingressou no fundamental em contexto regular ouvinte, e iniciou-se o processo de alfabetização, grande foi a preocupação dos docentes, porque a aluna não correspondia aos principais objetivos propostos de leitura e escrita, vinculados ao Sistema de Escrita Alfabética. Por exemplo, em metodologia de ditado, metodologia muito utilizada no processo de alfabetização para representar a relação entre grafia e fonemas, a aluna precisava escrever palavras e frases, conforme a professora oralizava. Conforme a própria aluna relata, foi difícil e sofrido. Mas ao final ela conseguiu grafar palavras como boca, bola, bala – porém não sabia o significado destas palavras simples.

O objetivo fonoaudiólogo, mesmo mediante a dificuldades, foi realizado. A aluna escreveu BO-CA, representando de maneira gráfica as sílabas. Porém o objetivo pedagógico fundamental, que é compreender e ler em contexto a palavra BOCA, usando esta palavra, de maneira funcional em uma frase, não foi conquistado, devido ao tempo pedagógico e a falta de recurso ideovisual. Isto é, aluna precisaria de um tempo relativamente maior que os demais colegas para compreender as palavras e escrever as frases, pois estes colegas ouvintes já possuem desde a primeira infância a bagagem linguística para compreender o sentido do que escrevem por ditado, e possuem conhecimento de mundo por experiência áudio oral, enquanto a aluna, por nascer surda, vivencia o mundo em perspectiva visual espacial. E esta perspectiva de aprendizagem e experiência não irá se modificar, independente do uso de Implante Coclear. A estrutura de pensamento da criança surda já está configurada na perspectiva visual espacial, desde o nascimento.

Mediante estas reflexões e exemplos, percebemos o quanto é essencial considerar a especificidade linguística e cultural do aluno surdo no contexto da prática pedagógica. Uma criança que nasceu cega, por exemplo, terá seu

²⁰ Centro Municipal de Educação Infantil.

processo de aprendizagem abordado em perspectiva sensorial, áudio e oral. Por que a criança surda, não tendo processamento auditivo, precisa aprender a ler e escrever pela via fonética?

Mesmo que a criança surda realize reabilitação auditiva e faça usos de tecnologias de amplificação sonora e implante coclear, a aprendizagem não pode se configurar como sessão de fonoaudiologia. A escola é espaço de aprendizagem, de interação e expressão que devem ser realizadas de forma natural e espontânea pela criança; e para a criança surda tal espontaneidade é adquirida mediante a interação visual, conforme sua especificidade.

Entretanto, em 26 setembro de 2019, durante o Fórum de Políticas Públicas para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva - realizado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e organizado pela Secretaria Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência - foi proposto o ensino de leitura e escrita através do método fônico para educandos surdos.

Tal proposta foi apresentada pela Diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às pessoas com Deficiência, Nídia Limeira de Sá - e está relacionada à Política Nacional de Alfabetização²¹, do Ministério da Educação.

Conforme destaca Sá (2019) em sua apresentação²² no Fórum de Políticas Públicas para pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva

A Política Nacional de alfabetização está tentando incentivar os professores alfabetizadores a utilizarem o Método Fônico porque, conforme pesquisas realizadas pela secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação há evidências de que esta metodologia apresenta bons resultados²³.

Conforme parâmetros definidos pela Política Nacional de Alfabetização, Nídia de Sá relata que seria proposto na educação de surdos um método fônico

²¹ Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019,

²² Apresentação registrada aos 56' no vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=F7LKjali_9Y&feature=youtu.be&app=desktop

²³ Para uma crítica à PNA, consultar Moraes (2019).

visual, configurando uma metodologia verbotonal²⁴. Através desta metodologia, acredita-se que a pessoa surda pode se beneficiar do método fônico como uma pessoa ouvinte. Segundo justificativa - apresentada neste referido Fórum de Políticas Públicas para pessoas Surdas e com deficiência auditiva – o método fônico seria importante, porque para aprender a ler e a escrever, o indivíduo necessita entender a relação estabelecida entre fala e escrita, e conhecer o Sistema de Regras da escrita alfabética. Além disso, a Língua Portuguesa apresenta um sistema de escrita alfabética, por isso o método fônico seria o mais eficiente para desenvolver a leitura e a escrita.

Partindo destes pressupostos, foi apresentada a perspectiva de um método fônico visual aos estudantes surdos, com fonemas visuais – onde cada fonema corresponderia uma configuração de mão/movimento. Em seu relato, Nídia de Sá destaca que o objetivo desta metodologia não está vinculado a aprendizagem da fala e não pode ser relacionada ao oralismo – mas, segundo ela, o método fônico visual pode ser mais eficiente que o Método Global, já que muitos surdos apresentam habilidades insuficientes de leitura e escrita.

Entretanto, tais justificativas são contraditórias, e por isso cogitar um método fônico para o ensino de Português aos educandos surdos gerou reivindicações por parte de Associações de Surdos, escolas bilíngues, Universidades Federais que dispõe de cursos de Letras Libras, Instituto Nacional de Surdos, e sobretudo a Federação Nacional de Surdos (FENEIS). Ou seja, reivindicações por parte da comunidade surda, de profissionais e pesquisadores envolvidos em Estudos Surdos, Educação Bilíngue e que conhecem as especificidades da identidade linguística e cultural dos surdos.

Em Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Alfabetização de surdos para o desenvolvimento da leitura e da escrita na Língua Portuguesa, escrita em 30 de setembro de 2019, a FENEIS afirma que;

²⁴ É um método fonoaudiológico desenvolvido pelo linguista e foneticista iugoslavo Peter Guberina, em 1954. Consiste num método com objetivo de reabilitação auditiva de crianças surdas, explorando todos os canais sensoriais e criando condições para o desenvolvimento da fala. Um dos canais sensoriais explorados é o rítmico corporal, onde relaciona-se movimento e expressão corporal a fonemas. Fonte: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/metodo-verbotonal-o-que-e/33856> (acesso em: 20/09/2020)

Os estudos recentes sobre alfabetização de surdos para o desenvolvimento da leitura e da escrita na Língua Portuguesa são baseados em um conjunto de pesquisas que apontam para os caminhos cognitivos acessados pelos surdos no ato de ler e escrever que independem dos caminhos fônicos da Língua oral.

Tendo por respaldo estes estudos e contexto, a mesma nota técnica ressalta que:

Em relação ao uso do método fônico para tomada de consciência das unidades envolvidas na fala (sons enquanto fonemas) que formam palavras faladas, o uso de pistas visuais (*cued speech*) para ensinar os surdos identificarem a relação destas pistas com os articuladores de fala são usados para ensinar os surdos a falarem, ou seja, no processo de oralização.

Conforme carta aberta, escrita em 7 de outubro de 2019, a Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLLI) ressalta que o uso do método fônico, por meio de pistas visuais, é específico de sessões de terapia da fala, e “isso não se aplica ao contexto escolar”.

A carta também ressalta que método fônico “não garante o acesso à leitura e a escrita com base visual necessária às pessoas surdas, exatamente porque essa pessoa não tem audição que os permita acessar esta via de informação”.

Em outras palavras, o método fônico não oferece ao educando surdo recursos visuais necessários para compreensão de contextos relativos ao uso funcional da leitura e da escrita, destacando somente a parte relativa à análise linguística – e tal análise é extremamente fonética, não considerando e não respeitando as especificidades cultural e linguística do aluno surdo.

Outro ponto a considerar é a perspectiva da Língua Portuguesa como Segunda Língua ao surdo, em modalidade escrita e não oral. E conforme destacou Nidia de Sá no Fórum de Políticas Públicas para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva, a Língua de Sinais é a primeira Língua do surdo, e seria a base do aprendizado da segunda língua, no caso o Português escrito. Entretanto, esta afirmação é controversa, porque ao mesmo tempo que defende

o uso da Língua de sinais, propõe um método fônico visual, metodologia que se utiliza em contexto de fonoaudiologia.

Vale destacar que a aprendizagem significativa de uma segunda Língua sempre é contextual, através de letramento, através de abordagens culturais e utilizando o processo funcional da Língua. Por exemplo, uma criança ouvinte que está aprendendo inglês, aprende a pronúncia através de vivências, como diálogos e músicas (utilizando-se do canal áudio-oral de aprendizagem), e aprende a leitura e escrita pela via lexical – percebendo o texto como todo, os significados e uso das palavras em contexto funcional, e não separando as palavras em sílabas ou em fonemas.

Então é necessário compreender com urgência, na esfera pedagógica, que a Língua Portuguesa para o educando surdo é uma segunda língua, e a aprendizagem deve ser configurada em uma abordagem funcional, contextual, e não por uma abordagem fonética. A criança surda não pode vivenciar a aula de português da mesma maneira que vivencia uma sessão de fonoaudiologia.

Isto porque, existem pessoas que apresentam surdez bilateral profunda, mas mediante extensa reabilitação auditiva, realiza leitura labial, e inclusive oraliza – sendo também (ou não) usuários de Língua de Sinais. Entretanto, tais casos - julgados como sucesso fonoaudiólogo- não podem ser utilizados como referenciais dentro da sala de aula. A prática pedagógica possui grande diversidade e dinamismo, e o objetivo principal é a aprendizagem e construção de conhecimento de mundo do aluno. Nessa perspectiva, o tempo pedagógico não pode ser determinado ao objetivo de reabilitar o escutar e condicionar o aprender a falar.

Porém, é triste constatar que clínicas e serviços hospitalares de fonoaudiologia orientam familiares de crianças surdas implantadas a matriculem seus filhos em sistema regular de ensino, inserindo o aluno surdo num contexto educacional totalmente áudio-oral. Alguns serviços de fonoaudiologia exigem, inclusive, comprovante de matrícula da criança surda em contexto regular de ensino para continuidade da reabilitação auditiva pelo Sistema Único de Saúde, não permitindo que a criança tenha acesso a Libras e Educação bilíngue. Esta grande influência clínica no contexto educacional

acaba prejudicando aprendizagens e ocasionando defasagens de significação e construção de conhecimento de mundo do aluno surdo, e principalmente prejudicando configuração da sua identidade.

Em entrevista²⁵ destinada ao público surdo, produzida pelo Núcleo de Ensino de Libras, da Coordenação de Letras-Libras da UFPR, a prof^a Dr^a Sueli Fernandes, comenta o retrocesso que a proposta do método fônico representa para a educação bilíngue. Isto porque, o método fônico é uma forma de normalização do sujeito surdo mediante a norma ouvinte. Os surdos não possuem processamento auditivo para corresponder a uma consciência fonológica, por isso tal proposta é inconveniente. Uma criança surda não pode ser alfabetizada pela via fonética porque é necessário significar, contextualizar; o que ocorre somente através da prática de letramento e mediante expressão linguística na Língua de Sinais, que é a L1.

Outro ponto apresentado pela prof^a Dr^a Sueli Fernandes é o fato de tal proposta do método fônico ter como referencias estudos e pesquisas das áreas de saúde, especificamente da área de fonoaudiologia, não considerando as pesquisas há muito tempo realizadas na área de linguística – e que seriam mais significativas ao apontar caminhos para o aprendizado de leitura e escrita pelo aluno surdo.

Conforme destaca Sueli Fernandes: se uma pessoa deseja construir uma casa, ela busca referencias profissionais das áreas de arquitetura/engenharia; se uma pessoa está doente, ela procura ajuda médica/clínica. Então por que, ao analisar questões do aprendizado da leitura e escrita, não considerar referências da área de linguística?

Diante desta perspectiva, podemos também pontuar a seguinte questão: se está em análise o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelo educando surdo, por que não considerar também as experiências e estudos relativos à área de pedagogia?

²⁵ Entrevista documentada em : <https://www.youtube.com/watch?v=w5ONMcJaVZs>

Por isso, neste presente estudo buscamos analisar e destacar experiência e prática pedagógica sobre o letramento, nos primeiros anos do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos.

QUADRO 2 - PÁGINA DO LIVRO ALFABETIZAÇÃO PELO MÉTODO FÔNICO²⁶

	A	a	À	à
	E	e	É	é
	I	i	Í	í
	O	o	Ó	ó
	U	u	Ú	ú

²⁶ Fonte: Apostila de alfabetização pelo método fônico.

Disponível em <https://pt.scribd.com/document/65662601/Apostila-Alfabetizacao-Completa-Metodo-Fonico>. Acesso em: 28/01/2020

5 A PRÁTICA DE LETRAMENTO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS.

A prática pedagógica possui grande dinamismo, correspondendo a uma variedade de experiências que não podem ser previstas e delimitadas em concepções teóricas. São inúmeras vivências e interações que ocorrem numa sala de aula, revelando o verdadeiro processo e os desafios, tanto da aprendizagem, quanto do ensino. Isto porque, é na prática pedagógica que pensamento e ação constituem-se numa práxis de transformação, apresentando caminhos e sentidos para o processo educativo. Por isso é fundamental refletir sobre a teoria e prática de ensino, sobre metodologias e ações significativas que ocorrem dentro do cenário escolar.

Neste contexto, é importante considerar o que realmente ocorre na prática escolar, em relação ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita. É importante questionar: como os alunos aprendem? Todos aprendem da mesma maneira? Qual a diversidade? Como o professor planeja as aulas de alfabetização? O tempo pedagógico é suficiente ou insuficiente? Quais estratégias, metodologias precisam ser atualizadas e aprimoradas?

Enfim, estas questões norteiam a prática pedagógica, transformando o docente em professor reflexivo, principalmente no início do ensino fundamental, onde os alunos precisam se apropriar da leitura e da escrita de maneira fluente. Ou seja; um dos maiores desafios do início do ensino fundamental é tornar a criança alfabetizada, desenvolvendo uma leitura e escrita de maneira significativa e funcional.

Isto porque, desde a Educação Infantil a criança, seja surda ou ouvinte, produz hipóteses referentes ao mundo escrito. Ela percebe as pessoas escrevendo, e vai tentar escrever também, seja fazendo garatujas iniciais, seja reproduzindo em sequências aleatórias as letras do nome (para desenvolver outras palavras /sentidos) para escrever uma cartinha para a família e legendar desenhos, por exemplo. Percebe-se então, que o desenvolvimento da função social da escrita e da leitura antecede ao processo de alfabetização. Por isso, o letramento é essencial, tanto para a criança surda quanto para a criança ouvinte, pois é por meio dele que podemos abordar o conhecimento de mundo dos

alunos, partindo do que conhecem, ou seja, partindo dos contextos que vivenciam.

Nesta perspectiva, é importante observar a ação pedagógica referente ao letramento, destacando quais as interações que ocorrem no espaço de sala de aula entre aluno e o texto, entre aluno e aluno, entre o professor e o texto, e entre o professor e o aluno. Isto porque a expressão linguística apresenta fluidez de interações e conexões e as funções sociais, seja do aluno leitor ou aluno escritor, transformam-se mediante as interações, configurando um processo de dialogia (BAKHTIN, 2018).

Se eu leio, eu leio para mim mesmo ou para outro? A leitura silenciosa que uma criança realiza por meio de um gibi é a mesma que realiza ao ler um trecho de um texto para a professora e os colegas? Enfim, as expectativas são diferentes, que permeiam um processo de aprendizagem também diversificado.

O mesmo ocorre no ato de escrever. Se eu escrevo, eu escrevo para mim ou para alguém? A pessoa que escreve, escreve diferente quando está realizando um registro ou anotação para si mesma, e em relação a quando está realizando um comunicado ou mensagem para outra pessoa. Esta diversidade precisa ser considerada no contexto da didática, da metodologia a ser abordada. O aluno precisa ser instigado a ler, ser induzido a escrever – e somente o letramento, tendo por projeção a função social, pode significação oferecer.

Em outras palavras, a criança precisa compreender que ela também pode se expressar através da escrita, e que a leitura representa uma ideia; assim como quando falamos, sinalizamos ou desenhamos. Por isso, a prática pedagógica precisa oferecer oportunidades para que o aluno vivencie a palavra escrita em diferentes contextos, experimentando diferentes estratégias de ser leitor e se tornar escritor.

5.1 PLANEJAMENTO, REFLEXÃO E AÇÃO.

Tendo como objetivo geral deste presente estudo refletir sobre o processo de letramento significativo nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos, definimos como um dos objetivos específicos descrever e analisar as aulas práticas de letramento desenvolvidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental numa escola bilíngue para surdos.

Como já foi afirmado anteriormente, esta pesquisa se configura como pesquisa-ação. Portanto, sou professora e também pesquisadora nas turmas de letramento da escola bilíngue. Dessa forma, atuei no planejamento, intervenção, observação e reflexão dos projetos/aulas aqui descritos.

Na prática escolar cotidiana, foi importante observar e considerar o quanto os alunos se tornavam participantes no desenvolvimento da prática, e no planejamento da proposta de ensino. Isto porque, abordando o conhecimento de mundo dos alunos como ponto de partida para a prática de letramento, e considerando temas de interesse das crianças para a proposta de projetos - os educandos sentiam-se integrados e atuantes no processo de ensino, o que repercutia de forma positiva no processo de aprendizagem.

Tendo por referencial esta perspectiva dos alunos, foi realizado o planejamento das temáticas/projetos de aprendizagem para desenvolver o letramento em contexto de ensino bilíngue para surdos. Tais projetos foram desenvolvidos no ano letivo de 2019, em três turmas: uma turma vespertina, onde o 1º e 2º ano estão conjugados, e duas turmas matutinas, correspondente ao 3º e 5º ano. Cada turma era constituída por três alunos, totalizando 9 participantes nesta referida pesquisa.

Definido o público alvo deste projeto, o primeiro passo foi analisar o Currículo Municipal de São Jose dos Pinhais e selecionar e alterar os conteúdos propostos na área de Língua Portuguesa. Mas por que alterar?

Porque os conteúdos propostos estão direcionados ao contexto ouvinte, utilizando nos anos iniciais a consciência fonológica e análise gramatical para desenvolvimento da leitura e da escrita. Entretanto, conteúdos referentes a

gêneros textuais e análise linguística são conteúdos importantes, e elucidam o direito de aprendizagem tanto do educando surdo como do educando ouvinte.

Abaixo na tabela, podemos verificar exemplos de conteúdos propostos ao sistema regular de ensino, em contexto ouvinte, conforme Currículo Municipal ²⁷.

TABELA I – CONTEÚDOS CURRICULARES LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDOS LP 1º ANO – 1º BIMESTRE
<p>PRÁTICA DE ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiências pessoais. • Escuta atenta de histórias lidas ou contadas. • Descrição de personagens. • Realização de atividades que envolvam histórias a respeito do nome das crianças. • Participação nas situações em que o professor realiza a leitura de gêneros variados: informativo, receita, adivinhas, poema, entre outros. • Reconhecimento da função dos gêneros trabalhados, bem como as partes essenciais que os compõem, levando em conta as especificidades de cada gênero. • Dramatização de fatos e/ou histórias. • Reprodução oral de brinquedos cantados e músicas. <p>PRÁTICA DE LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar pseudo-leitura (música, quadrinha, rótulos, poema, trava-língua, logomarca, parlendas, etc.) • Reconhecimento de sinais, gestos e placas, como representação de idéias para facilitar a comunicação entre as pessoas. • Manipulação e observação de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, panfletos, encartes, etc. <p>PRÁTICA DE ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do alfabeto e história da escrita. • Escrita do próprio nome e de outras palavras. • Observação da direção da escrita.

²⁷ Currículo Municipal elaborado conforme propostas estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PME – Lei municipal nº2585, de junho de 2015) com fundamento na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei Federal nº 13.005/2014)

Participação em brincadeiras e jogos que envolvam o trabalho com o alfabeto (bingo do nome e dos rótulos, letras e palavras de um texto, pescaria de letras, sílabas ou palavras, toca do ratinho, roletrando, boliche, painel de palavras, cruzadinha, memória entre outros).

CONTEÚDOS LP 2º ANO – 2º BIMESTRE

PRÁTICA DE ORALIDADE

- Relato de experiências pessoais e acontecimentos.
- Escuta de histórias lidas ou contadas.
- Narrativa de histórias para os colegas a partir de imagens de livros sem texto verbal.
- Análise da variação do modo de falar (sotaque) dos alunos e a diversidade linguística.
- Brincadeiras com trava-línguas, parlendas e adivinhas entre as crianças.
- Dramatização de histórias ouvidas.

PRÁTICA DE LEITURA

- Leituras coletivas de quadrinhas, músicas, rótulos e outros.
- Reprodução de histórias ouvidas, com a mediação do professor.
- Interpretação de textos ouvidos, através de desenhos.
- Elaboração de hipóteses sobre o conteúdo de uma história, a partir do título, da capa do livro e/ou ilustração.
- Observação dos elementos que compõem uma história em livro infantil (título, autor, editor, ilustrador, texto verbal, imagens).
- Relação entre o título e o tema do texto.
- Comparação entre textos e suportes para perceber as diferentes funções que a escrita desempenha na vida social.
- Ordenação de gravuras para compor histórias.
- Manipulação de materiais para “leitura”: livros, revistas e livretos.
- Leitura de imagens: placas, símbolos, logomarcas, fotos.
- Pesquisa de letras e palavras em jornais e revistas.

PRÁTICA DE ESCRITA

- Trabalho com alfabeto: história da escrita, apresentação do alfabeto, estabelecendo relação entre sons e letras.
- Apresentação dos outros recursos utilizados da escrita (acentos, sinais de pontuação).
- Discriminação dos sons de fala (consciência fonológica): palavras que começam (aliteração) ou terminam (rima) com os mesmos sons.
- Discussão sobre a relação arbitrária entre sons e letras.
- Comparação do desenho com a escrita.
- Observação da direção da escrita.
- Discriminação das formas de letras.
- Equivalência entre letras de tipos diferentes.
- Produção coletiva de textos (histórias, bilhetes, avisos, listas, cartões, acrósticos, informativos) tendo o professor como escriba.

- Escrita espontânea (cartões, fichas, lembretes, etc.)
 - Disposição gráfica do texto no papel.
 - Reescrita de textos com auxílio do professor.
- Jogos (bingo, baralho, memória, etc.) para memorização do alfabeto e compreensão do sistema de escrita.

CONTEÚDOS LP 3º ANO – 3º BIMESTRE

PRÁTICA DE ORALIDADE

- Relato de experiências pessoais, acontecimentos e histórias de forma clara e ordenada.
- Escuta de histórias lidas ou contadas.
- Reprodução e discussão de assuntos de livros, programas de rádio ou TV, etc., com ajuda do professor.
- Realização e atendimento de solicitações de mensagens orais.
- Criação de histórias.
- Realização de imitações de personagens diversos.
- Contação de anedotas, charadas, parlendas, adivinhas, etc.
- Exposição de informações, pesquisadas com o auxílio do professor, usando suporte escrito quando necessário.

PRÁTICA DE LEITURA

- Busca de textos para leitura como fruição.
- Identificação das ideias relevantes apresentadas nos textos lidos ou ouvidos.
- Identificação do começo, meio e fim de uma história lida relacionando com os recursos linguísticos empregados nesses casos.
- Leitura de textos dos gêneros previstos para a série, demonstrando compreensão do conteúdo e da finalidade do texto: informativos das áreas do conhecimento, contos, fábulas, carta pessoal, tiras, poemas, publicitários, diários, notícias, manchetes jornalísticas, gráficos e verbetes de dicionários.
- Análise contrastiva de diferentes gêneros textuais para apreensão das características específicas de cada um.
- Realização de leitura oral, com preparo prévio, revelando fluência, entonação e ritmo adequados às diferentes finalidades.
- Uso do dicionário como fonte de consulta.
- Hipóteses sobre o conteúdo de um texto (literário ou não) a partir do título, ilustração e /ou fonte.
- Análise de títulos de textos e sua relação com o tema.
- Função dos sinais de pontuação e sua relação com os sentidos do texto.
- Disposição gráfica do texto na folha onde está impresso.
- Indicação de discurso direto.

PRÁTICA DE ESCRITA

- Produção de textos dos gêneros previstos para a série considerando o destinatário, finalidade e as características do gênero (individual e coletivamente):
 - (re) criação de histórias(ficcionais ou verídicas) curtas

- Textos informativos relacionados aos conteúdos de outras disciplinas;
 - Cartazes;
 - Manchetes para notícias lidas;
 - Gráficos;
 - Charadas;
 - Quadrinhas e/ou ilustração de poemas;
 - Diários;
 - Carta pessoal; etc.
 - Relação entre língua oral e escrita.
 - Uso adequado do espaço na folha de papel, nas diferentes produções.
 - Segmentação das palavras.
 - Traçado padrão das letras, diferenciando maiúsculas e minúsculas.
 - Observação da coerência dos textos produzidos.
 - Consistência argumentativa dos textos.
 - Recursos coesivos para dar sequência e fazer referências entre elementos dos textos.
 - Emprego de sinais de pontuação.
 - Uso de cedilha, til e sinais de acentuação.
 - Concordâncias verbal e nominal nas produções.
 - Emprego dos recursos para indicar o discurso direto.
 - Emprego de maiúsculas em nomes próprios e início de frases.
 - Questões ortográficas - relações regulares.
 - Partição silábica na mudança de linha.
 - Paragrafação.
- Reescrita de textos (individual e coletiva), com a mediação do professor.

CONTEÚDOS LP 5º ANO – 4º BIMESTRE

PRÁTICA DE ORALIDADE

- Audição de histórias, reais e ficcionais, lidas ou contadas.
- Comentários de entrevistas de TV ou revistas.
- Realização e atendimento de mensagens orais.
- Entrevistas com pessoas da comunidade, utilizando roteiro.
- Exposição de informações reunidas em apontamentos sobre assuntos relacionados às áreas do conhecimento, com auxílio do professor.

PRÁTICA DE LEITURA

. Manipulação de materiais diversificados para leitura como fruição estabelecendo relação entre o gênero e seu suporte.

- Discussão / estudo das idéias centrais e secundárias de textos lidos (crônicas, expositivos das áreas do conhecimento, normativos, anúncios, cartas com diferentes propósitos e destinatários. (ex: presidente), classificados e propagandas).
- Estudo das características dos gêneros lidos:

- Análise da linguagem e sua relação com o público alvo e com o suporte onde foi veiculado;
- Análise da intenção e do conteúdo do texto (linhas e entrelinhas);
- Análise dos recursos linguísticos empregados no texto.
- Análise dos efeitos de sentido resultantes do uso adequado dos sinais de pontuação.
- Releitura de texto para busca de informações não percebidas num primeiro momento; identificação de palavras-chave.
- Levantamento de hipóteses acerca do assunto do texto, com base no título, ilustração e/ou fonte.
- Realização de leitura em voz alta (com preparo prévio), revelando fluência, entonação, volume e velocidade adequados aos diferentes textos e propósitos.
- Identificação de paráfrase das idéias centrais dos textos lidos.
- Substituição de termos dos textos por sinônimos mais comuns, com ou sem o auxílio do dicionário.
- Resposta à perguntas que exijam realização de inferências.

PRÁTICA DE ESCRITA

(Re) criação de narrativa ficcional curta.

- Resumo, paráfrase, relato e/ou gráfico a partir dos conteúdos trabalhados nas áreas do conhecimento.
- Produção de paródias.
- Produção de cartazes.
- Produção de textos publicitários.
- Produção de receitas e/ou instruções de uso.
- Produção de cartas com diferentes propósitos e destinatários. (ex: presidente)

ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- ORALIDADE
 - Clareza, coerência, adequação de linguagem a situação, volume e velocidade de voz, postura, gestos, olhar.
 - Como ouvinte, a apreensão das ideias básicas dos textos, o respeito a fala do outro, esperar a vez de falar e polidez no momento da interferência serão os pontos centrais para a realização de análise.
- LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO
 - Relação entre texto e suas condições de produção (assunto, leitor, propósito, suporte), visando explicitar que cada texto deve se ajustar às características do gênero e às suas condições de produção.

- Coerência interna (entre as partes do texto) e externa (do texto com a realidade).
 - Coesão: uso de recursos linguísticos que estabelecem ligação entre as partes do texto (pronomes, sinônimos, hiperônimos, repetições, elipses, conjunções, preposições, advérbios de tempo e de lugar).
 - Ordenação das ideias e sua distribuição em parágrafos.
 - Uso adequado dos sinais de pontuação para assegurar a clareza do texto.
 - Sintaxe:
 - *concordância entre o sujeito e os verbos nas frases;
 - *concordância entre os artigos, pronomes, numerais e adjetivos que acompanham um substantivo; *o uso das preposições exigidas para respeitar as regras de regência
 - Sinais gráficos que complementam a escrita (til, hífen, trema, cedilha, asterisco, apóstrofo), destacando sua função.
 - Acentos gráficos: agudo, circunflexo e grave.
 - Divisão silábica na mudança de linha.
 - Emprego de maiúsculas.
 - Disposição gráfica (layout) do texto na folha de papel, ajustada ao gênero em questão.
- Ortografia: reflexão sobre as correspondências regulares entre sons e letras.

Fonte: Currículo Municipal de São Jose dos Pinhais (2015)

Como podemos observar, os conteúdos propostos para alunos ouvintes também contempla o uso funcional da língua na modalidade escrita, abordando diversidade de gêneros textuais. Contudo, no início do 1º ano e no final do 5º ano, evidencia-se um maior trabalho em contexto sobre consciência fonológica, abrangendo jogos e brincadeiras que abordem a correspondência entre sons e letras, bem como acentuação.

Entretanto, o maior aspecto abordado no quesito ORALIDADE é a narrativa: a criança ouvinte deve expressar oralmente o que vivencia, o que percebe do contexto e, a partir desta narrativa, o professor deve estimular a leitura e o desenvolvimento da escrita.

Diante desta perspectiva narrativa, podemos considerar que no contexto de educação bilíngue para surdos, a principal alteração curricular corresponde a utilizar a Língua de Sinais como língua de mediação. Ou seja, a narrativa que a criança ouvinte apresenta pela oralidade, a criança surda irá apresentar pela

Língua de Sinais. Assim, na proposta curricular da escola bilíngue do mesmo município, troca-se PRÁTICA DA ORALIDADE, pela PRÁTICA EM LIBRAS.

Isto porque, em conteúdo como por exemplo:

- **Relato de experiências** pessoais, acontecimentos e histórias de forma clara e ordenada.
- **Escuta** de histórias lidas ou contadas.
- Reprodução e discussão de assuntos de livros, programas de rádio ou TV, etc., com ajuda do professor.

A criança surda poderá realizar os mesmos objetivos, através de sua expressão linguística, que não é naturalmente oral, mas sim visual espacial. Nesse sentido, a palavra **escuta** pode ser substituída por **observação, discriminação/percepção visual**, pois é fundamental que a criança surda assimile e reproduza as informações que o outro sinaliza. Existem também poesias, contos, piadas e inclusive figuras de linguagem em Libras, e a criança surda precisa compreender estas variações linguísticas.

Por esta reflexão, podemos compreender que a principal diferença na configuração curricular é a abordagem e mediação : no contexto regular de ensino, voltado para crianças ouvintes, a Língua Portuguesa é a primeira língua, e assim a oralidade, que corresponde a expressão linguística da criança, está inserida e torna-se parte integrante da configuração curricular na área de Língua Portuguesa. Já no contexto da educação de surdos, a perspectiva é aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda Língua, em modalidade escrita; sendo que a expressão linguística demanda outra área de conhecimento, necessitando um componente curricular específico da Libras.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico da escola:

De acordo com os fundamentos da Escola Bilíngüe para surdos, a Libras é considerada e trabalhada como primeira Língua da comunidade surda, sendo também língua de mediação no currículo da instituição para o trabalho com as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Libras (L1).

Considerando a Libras como língua de instrução para o educando surdo e o meio pelo qual constrói sua identidade e leitura do mundo, aborda-se o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua nas habilidades de leitura e escrita,

objetivando levar o aluno a alcançar a competência nestas habilidades, produzindo textos escritos, utilizando palavras relacionadas ao seu cotidiano e aos temas trabalhados. (PPP da escola observada, 2018, p.54)

Percebe-se então, que em relação ao contexto curricular, existem poucas diferenças, comparando-se a educação de crianças surdas com a educação de crianças ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. A diferença configura-se à expressão linguística na área da Língua Portuguesa. Tal fato demonstra a questão de igualdade. Isto é: todas as crianças, sejam surdas ou ouvintes, têm os mesmos direitos de aprendizagem, o direito de aprender os mesmos conteúdos curriculares. E o direito a uma aprendizagem qualitativa do Português escrito também está incluído, pois, a criança surda, como qualquer outra criança, tem pleno contato com a palavra escrita que precisa ser significativa.

Nesta perspectiva, a principal diferença no processo de ensino e aprendizagem da criança surda e da criança ouvinte, não está na configuração curricular e na configuração metodológica., mas sim na esfera linguística: a criança surda aprende por um canal visual-espacial, e a criança ouvinte utiliza o canal áudio -oral. Tal fator configura a equidade. Ou seja: a diferença não está nos conteúdos, nos objetivos, no que fazer. A diferença está na mediação, na recepção e expressão no contexto de ensinar e aprender.

Contudo, conforme a prática pedagógica vai se desenvolvendo e o planejamento das aulas avançando na configuração de educação bilíngue para surdos, percebe-se que tal prática transcende o cronograma e a proposta curricular. Isto evidencia que a prática escolar dentro de uma escola bilíngue para surdos não pode ser planejada como simples adaptação curricular.

Isto porque a palavra adaptação remete a um significado de conformismo, de subjugação da prática escolar bilíngue para surdos ao currículo direcionado para alunos ouvintes. Adaptar seria se adequar, se normalizar, se regular mediante o processo de aprendizagem áudio oral, sendo que um aluno surdo aprende por um processo visual espacial.

Outro ponto a considerar é a abordagem social e interacionista que há dentro da escola bilíngue para surdos. Claro que na escola de ensino regular ouvinte também há socialização, interação; porém a questão de identidade

linguística das crianças ouvintes, já é desenvolvida em âmbito familiar. Entretanto, a criança surda precisa do espaço escolar bilíngue para ter oportunidade da interação com surdos adultos e outras crianças sinalizantes, para desenvolver sua identidade linguística e cultural, visto que no contexto familiar poucos pais ouvintes são usuários e/ou fluentes em Língua de sinais.

Além disso, é dentro de uma configuração escolar bilíngue que a criança surda encontra mediação em Libras, onde suas necessidades e especificidades de aprendizagem são consideradas e respeitadas. Por isso, a importância de se estruturar e fundamentar um currículo específico para a educação bilíngue de surdos, envolvendo o ensino da Libras para crianças surdas, do Português escrito em perspectiva de segunda língua mediante a prática de letramento, ação e concepções de cultura e identidade surda, abordando temas como história da educação de surdos, personalidades surdas, entre outros temas que são importantes num currículo surdo e promovem significados ao desenvolvimento da identidade do aluno.

Sobretudo, de acordo com Lopes (2007, p 86)

O currículo surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em língua de sinais, ele nem mesmo pode ser entendido como sendo um inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos etc . Um currículo surdo exige que nos pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas a pedagogias corretivas.

Além disso,

(...) um currículo surdo que acontece é um currículo que não conta nem com a intencionalidade nem com a garantia de ensinar alguma coisa para alguém, ele nem mesmo conta com possibilidade de transformar a história surda em uma história oficial. O currículo surdo simplesmente acontece em meio as relações estabelecidas no espaço escolar. O que nele se produz e se articula tem sabor de experiência – experiências surdas (...) (LOPES, 2007, p 86)

Tendo como perspectiva a experiência de aprendizagem do aluno surdo, podemos refletir: Como fazer a criança surda desenvolver o ler e o escrever?

Como encaminhar a leitura? Como mediar e estruturar a escrita? São estas questões que norteiam a prática escolar e correspondem ao passo seguinte: o planejar após a análise curricular. Assim, após análise dos conteúdos a serem abordados, foi realizado e estruturado o planejamento bimestral que corresponde a uma temática ou projeto de letramento.

Durante o ano letivo, foram desenvolvidos quatro projetos de letramento em cada uma das três turmas, correspondendo a divisão do período letivo municipal, que é estruturado em quatro bimestres, correspondendo a 200 dias letivos. Ressalta-se, entretanto, que o planejamento de um projeto era realizado em complemento, ou quando finalizava-se o projeto anterior, pois a definição dos temas dependia do interesse dos alunos e da interdisciplinaridade envolvida, bem como dos avanços no processo do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Apesar das variantes em relação ao tema e desenvolvimento de aprendizagem, alguns pontos eram permanentemente considerados e definidos no planejamento, em todas as turmas:

- Atividades práticas, relativas ao nível de leitura ideovisual e assimilação de vocabulário, conforme faixa etária dos alunos.
- Eixos de aprendizagem: leitura, vocabulário, interpretação, análise linguística e produção escrita.
- Etapas dos projetos: narrativa, leitura e interpretação, produção, expressão.

Com relação aos eixos, eles se apresentam relacionados, pois leitura ideovisual envolve assimilação de vocabulário, que quando identificado em contexto funcional, desenvolve a interpretação. E a interpretação articulada com análise linguística, produz a escrita (seja mediada ou espontânea). Porém, cada eixo é analisado e avaliado de maneira específica, pois um aluno pode até apresentar significativa leitura no momento da aula, considerando hipóteses, realizando referências, mas apresentando dificuldade na assimilação de vocabulário. Outros ainda podem apresentar ótimo vocabulário, mas não conseguir realizar uma interpretação contextual do mesmo. E também existem alunos que apresentam uma excelente leitura, mas grande dificuldade de expressar ideias em contexto escrito, seguindo orientação gráfica do texto.

Assim, definidos o contexto relacionado a faixa etária dos alunos, os eixos avaliativos e as etapas dos projetos de letramento, referente a cada bimestre letivo, foram definidas as temáticas e estabelecido o encaminhamento metodológico, transformando o planejamento e a reflexão em ação.

5.2 AS ATIVIDADES PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS.

Cada uma das turmas, onde a prática de letramento foi desenvolvida e observada, é constituída por três alunos participantes, totalizando 9 alunos atuantes nestes projetos de letramento. Consideram-se que estes alunos utilizam como expressão a Língua de Sinais, mesmo sendo alguns destes alunos usuários de implante coclear. Isto é, no contexto escolar e na sala de aula, a Língua de mediação é a Libras, sendo que nenhum dos alunos participantes apresenta fluência oral. Assim, tanto a recepção de informações, quanto a expressão de ideias são abordadas por uma via visual /espacial.

Outro fator a considerar é o tempo de imersão na Língua de Sinais. Isto porque, tem alunos que vivenciam a Libras desde a Educação Infantil, utilizando a mesma tanto no contexto escolar quanto no contexto social, seja de maneira formal ou informal, apresentando excelente narrativa. Já alguns alunos, oriundos do contexto regular de ensino, que não tiveram acesso a Libras na fase pré-escolar, apresentam defasagem narrativa – pois ainda estão assimilando sinais, se apropriando do contexto linguístico. Este fato influencia no desempenho da criança surda na aprendizagem de uma segunda língua; pois a primeira língua, a identidade cultural e linguística precisa estar definida, estar naturalizada.

Sendo assim, é perceptível que os alunos que utilizam a Libras também em contexto social, domiciliar têm um maior nível de expressão – que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta perspectiva, é importante considerar o nível de narrativa e a expressão linguística do educando surdo, que pode apresentar variáveis. Entretanto, quando a criança surda tem a oportunidade de

estudar em contexto bilíngue, naturalmente ela vai adquirindo fluência na Libras, é como se ela encontrasse e afirmasse sua identidade.

Por isso, mediante a consideração destes aspectos, iniciou-se os projetos de letramento na etapa inicial do Ensino Fundamental, em contexto bilíngue.

5.2.1 O projeto de letramento no primeiro ano e segundo ano.

A turma do primeiro/segundo ano se caracteriza pelo envolvimento das alunas em jogos simbólicos. Isto é, o contínuo uso da imagem e ação, definindo uma ótima narrativa e expressão; o que demonstra um grande entusiasmo pelo aprendizado.

Esta turma é configurada por três alunas Z, Y e K, sendo que um aluno F foi transferido no início do ano letivo. A aluna K tem 5 anos, e está matriculada no primeiro ano. As alunas Z e Y estão matriculadas no segundo ano, e tem 6 e 9 anos respectivamente, sendo que a aluna Y apresenta diagnóstico de paralisia cerebral, o que condiciona uma defasagem motora, mas possui excelente recepção cognitiva.

Pelo reduzido número de alunos na turma, houve a conjunção do primeiro e segundo ano, considerando os conteúdos e o nível de ensino, pois sendo três alunas, foi possível adaptar os conteúdos e configurar a aprendizagem que correspondem ao primeiro ano e ao segundo ano. Entretanto apresentam o mesmo nível de leitura e vocabulário, sendo que é o primeiro contato das alunas com a perspectiva de letramento pela via direta.

Como foi perceptível nos primeiros dias de aula a expressão simbólica e o interesse das alunas por contos de fadas e contexto medieval, foi definido como tema para o projeto de letramento do primeiro bimestre os “*Contos de Grimm*”, conforme descrito no planejamento. Tal projeto foi estabelecido em quatro etapas: narrativa, interpretação, produção e expressão, contemplando os meses de março e abril de 2019.

O ponto de partida foi a narração em Libras do conto “João e Maria”, pela professora/pesquisadora. Ressalta-se que nesta etapa narrativa, não foi

apresentado aos alunos nenhum suporte de imagem ou livro referente ao conto “João e Maria”; a narrativa foi realizada somente em Libras, utilizando –se expressões corporais, faciais, aspectos classificadores e também o recurso de processo anafórico²⁸.

O desenvolvimento da narrativa, tendo por recursos somente a Língua de Sinais, é fundamental para instigar o educando surdo a criar uma imagem mental do que lhe é narrado e ampliar o processo de recepção linguística. Entretanto, é necessário considerar o nível de fluência que a criança apresenta na Língua de Sinais, sendo que estas alunas do primeiro ano já apresentavam fluência, expressão linguística, devido a imersão no contexto visual –espacial desde a educação infantil.

Sendo assim, no momento em que realizei a narrativa, foi gratificante constatar o interesse e o envolvimento das alunas em relação aos fatos da história. Mesmo sendo apresentado sequências de detalhes e a narrativa ter sido longa (cerca de 15 minutos), não houve dispersão e a atenção estava voltada para articulação da narrativa em Libras.

Após a narração da história, foram feitos questionamentos (em Libras), por meio de uma roda de conversa sobre os fatos da história, sobre os personagens e enredo - explorando as causas e efeitos. Após a roda, foi solicitado aos alunos que desenhasssem sequencialmente a história narrada, conforme a compreensão de cada uma - apresentando não apenas a sequência, mas também detalhes do enredo.

Nesta etapa, referente a sequência lógica e expressão pictórica, foi perceptível o desenvolvimento da imagem mental das alunas, referente a história narrada e descrição dos personagens. Apareceram nos desenhos a menina Maria e o menino João, a bruxa, a casa e a floresta. Também houve significativo interesse pela casa da bruxa, por ser uma casa formada por doces – e as alunas, após realizada a narrativa, ficaram conversando entre si, criando hipóteses sobre quais doces haviam na casa. Além disso, destacou-se o reencontro final de João e Maria com o pai, garantindo um final feliz. Tais observações e reflexões nos

²⁸ Processo anafórico é um recurso característico da Língua de Sinais, que permite a um mesmo narrador incorporar diferentes personagens de uma narrativa, através da mudança de postura corporal

mostram o quanto é fundamental a expressão linguística, e que o conhecimento de mundo torna a aprendizagem significativa, por isso precisa ser o ponto de partida

FIGURA 3 - SEQUÊNCIA LÓGICA DESENVOLVIDA PELA ALUNA K, DE 5 ANOS – APÓS APRESENTAÇÃO DA NARRATIVA.



FONTE: dados da autora

Num segundo momento deste projeto, as alunas foram instigadas a expor informações sobre a história narrada. Tais informações, como personagens e objetos, foram expostas de forma escrita na lousa, destacando a relação entre substantivos próprios (nomes dos personagens) e substantivos comuns e outras informações contidas na narrativa. Estas informações foram transcritas para a Língua Portuguesa por meio de palavras chaves - com auxílio e mediação da professora regente, que desempenha neste primeiro momento, a função de escriba. Entretanto, as palavras chaves foram indicadas pelas próprias

alunas em LIBRAS, de maneira coletiva, demonstrando e destacando as ideias e informações da história que despertaram interesse.

FIGURA 4 - PALAVRAS CHAVES APRESENTADAS PELAS ALUNAS EM LIBRAS E TRANSCRITAS PELA PROFESSORA EM LP



FONTE: dados da autora

Observando as palavras chaves, referente a narrativa, destaca-se o símbolo R\$ relacionado ao sistema monetário brasileiro, símbolo este apresentado por uma das alunas, para ilustrar a dificuldade e a necessidade que tinha a família de João e Maria. Isto é: na narrativa deste conto de Grimm, eles foram para a floresta porque em casa não havia mais dinheiro para comprar alimento. Uma das alunas assimilou de forma efetiva esta informação, e apresentou para a professora num papel o símbolo R\$. Quando perguntei onde ela viu este símbolo, ela sinalizou em avisos, bilhetes – *“quando a mãe escreve sobre dinheiro.”* Por este fato, podemos compreender o quanto a criança percebe e lê o contexto que vivencia, e que estas hipóteses precisam ser consideradas para a função social da leitura e escrita, pois as crianças – sejam surdas ou ouvintes – observam a família escrever, e compreendem símbolos utilizados no cotidiano.

Outo ponto interessante a constatar, foi a distinção das palavras CASA, para definir a casa da bruxa - e CASINHA, para definir onde moravam João e Maria. As alunas demonstraram através da dramatização em Libras, o contexto de uma casa menor e de uma casa maior, e tal reflexão poderia ser utilizada para uma introdução de análise linguística, mostrando que a duas palavras para registrar as duas ideias (casa e casinha).

Após a etapa narrativa, foi iniciada a etapa de leitura /interpretação. Um texto narrativo, referente ao conto João e Maria foi apresentado para as alunas, em partes, parágrafos - cada qual transcrito em uma folha sulfite A4, sobre fonte arial black 48. Cada educando recebeu 2 a 4 parágrafos, ou partes, do texto, e foram orientados a circular/destacar, no texto, as palavras que já conheciam, utilizando uma cor para cada classe de palavra destacada – relacionado cor a função da palavra, como por exemplo: a cor azul para verbos, a cor laranja para substantivos próprios, a cor rosa para substantivos comuns e o verde para palavras que descrevessem local/lugar. E também relacionando cor aos elementos textuais, como vermelho para título e autor, azul para parágrafos e amarelo para espaços e pontuação.

FIGURA 5 - DESTAQUE DE PALAVRAS CHAVES PARA COMPOSIÇÃO DE TEXTO COLETIVO.



FONTE: dados da autora

Depois, foi proposto o desafio de ordenar a sequência de parágrafos, sem qualquer cópia da narrativa para modelo, como num jogo de “quebra cabeça”. Assim, através de constantes orientações em Libras “Qual parte João e Maria estão dormindo? “E agora eles foram para a floresta? “.-Qual parte eles encontraram a casa de doces? “E depois o que aconteceu? A bruxa caiu no fogo? “.

A cada pergunta instrutiva, as alunas analisavam os parágrafos, realizando de forma espontânea a leitura, guiada pelas palavras chaves que já conheciam, e ficavam entusiasmadas a encontrar a informação correspondente. Tal fato demonstra que a ludicidade precisa estar inserida na prática educativa, para instigar, desafiar – e assim, desenvolver outras formas de aprender.

Dessa forma, a turma ordenou coletivamente a ordem dos parágrafos, em três caixas, que representavam o início, o meio e o fim do texto, montando uma configuração de cartaz vertical tridimensional - reconstruindo o todo do texto e elaborando posteriormente um cartaz vertical.

FIGURA 6 – CARTAZ VERTICAL



FONTE: dados da autora

Na aulas seguintes, foram trabalhados outros gêneros textuais relacionados a temática: receita culinária Bolo de Cenoura, quadrinho “O ratinho” da coletânea A Bruxinha, leitura ideovisual do livro:” Rapuzel “ , textos poético /musical “ A casa “, de Vinicius de Moraes. Em cada leitura, destes gêneros textuais relacionados, foi realizada a sistematização e organização das informações, significando o vocabulário e a estabelecendo conexões com o conto central (Conto João e Maria), realizando assim, uma efetiva interpretação,

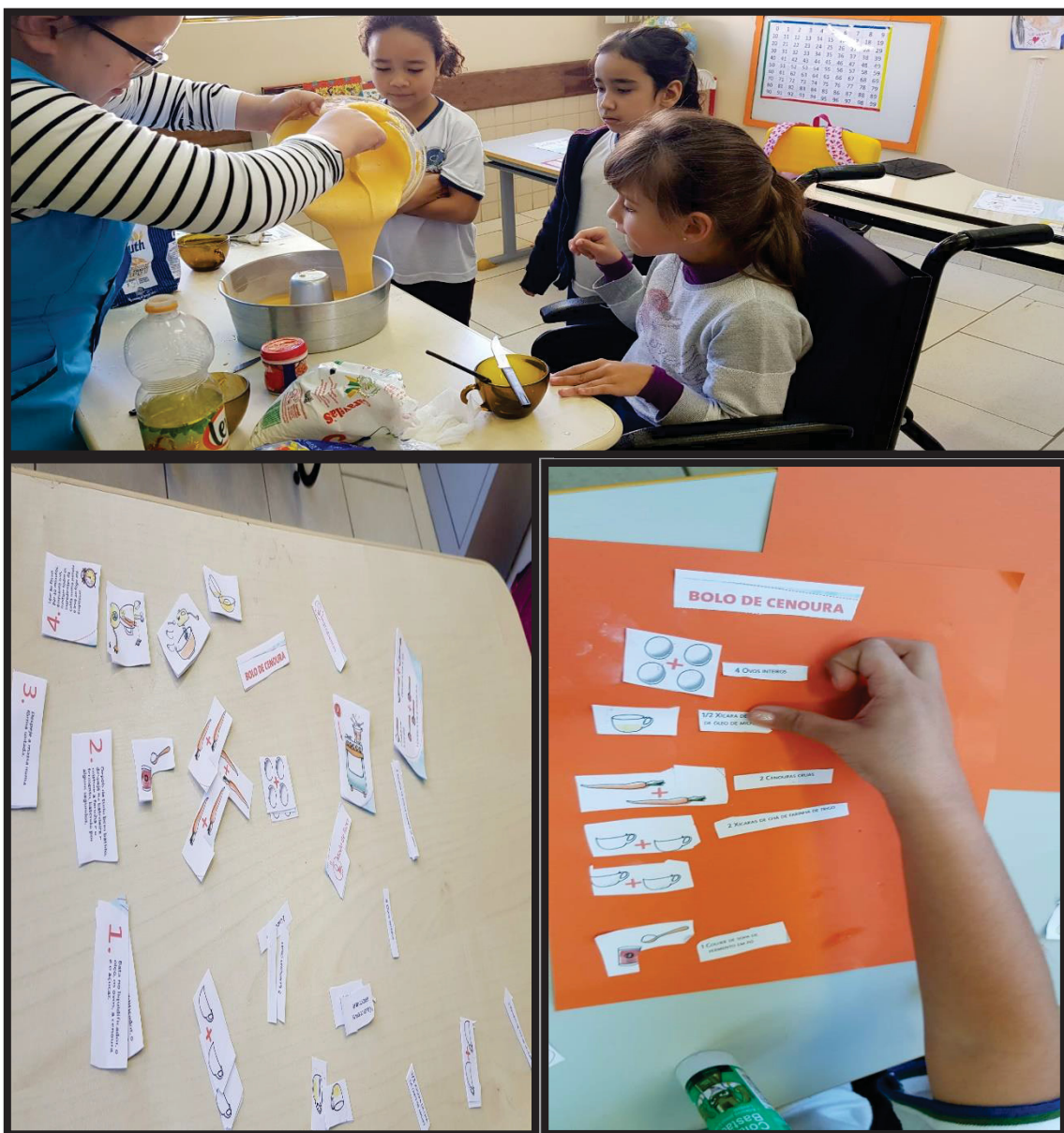
No caso da atividade, relativa a receita, foi realizado uma dinâmica prática, vivenciando a leitura ideovisual – e depois realizado montagem, em estilo quebra cabeça de texto, organizando informações correspondentes a ingredientes e modo de preparo, e também observando a orientação gráfica do texto. Foi gratificante constatar nesta atividade, a autonomia das aulas relacionada a leitura. Isto porque, acompanhado o texto da receita, que encontrava-se cortado e embaralhado, haviam imagens que precisavam ser relacionadas ao texto escrito, sendo que as alunas realizaram de forma efetiva a correspondência entre texto (parágrafo) e estabeleceram a sequência lógica e classificação correta das informações – sem qualquer necessidade de mediação. Outro ponto a considerar foi troca de informações, destacando a importância da coletividade, pois quando uma aluna não conseguia ler o que constava no parágrafo, a outra mostrava o vocabulário – e assim, em coletivo estabeleciam o contexto.

FIGURA 7 - DINÂMICA PRÁTICA CULINÁRIA



FONTE: dados da autora

FIGURA 8 - LEITURA IDEOVISUAL E ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES

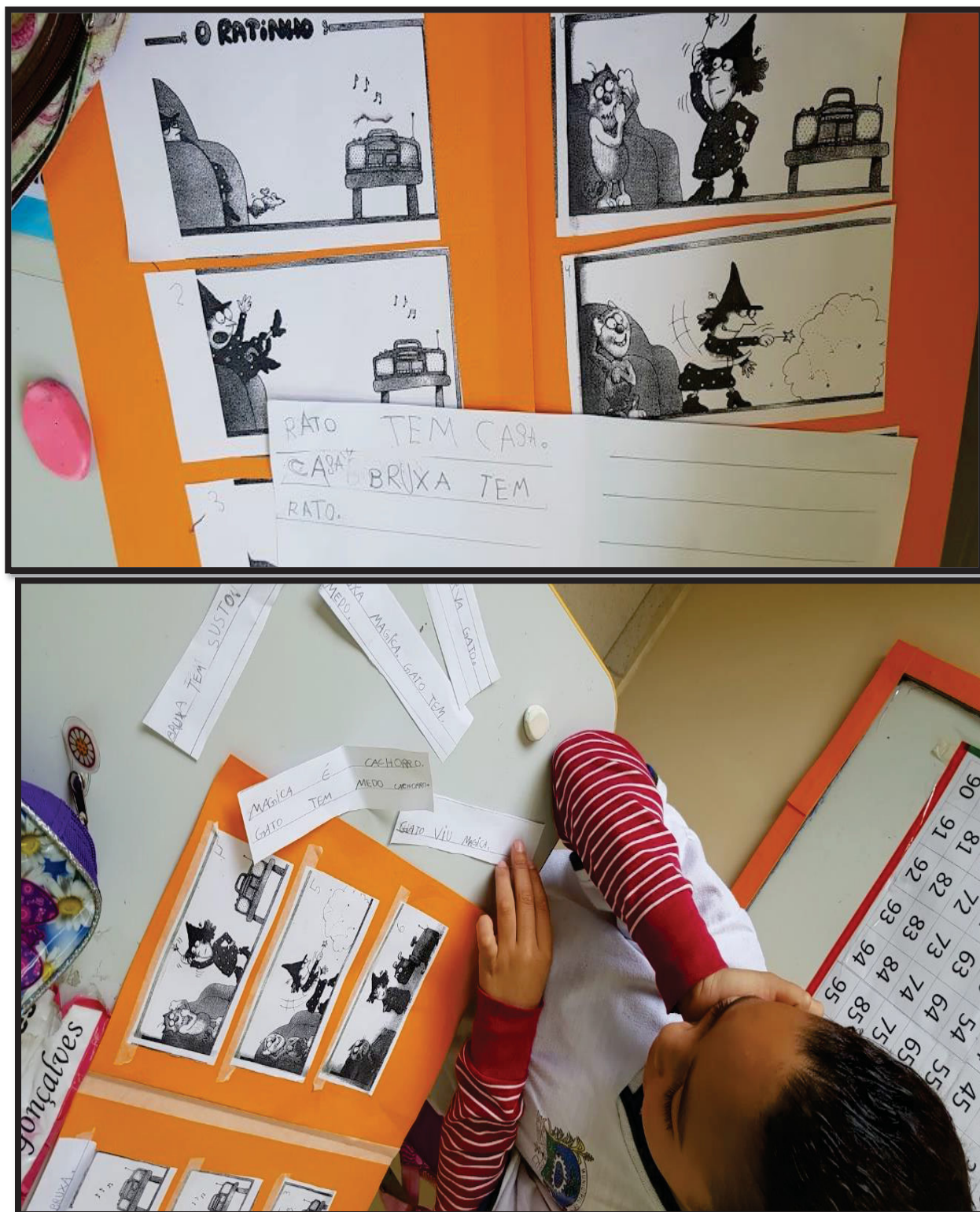


FONTE: dados da autora

Simultaneamente, foi realizada a etapa de produção escrita, como a produção de legendas para quadrinhos da história não verbal: “O *ratinho*”, da coletânea a bruxinha, a descrição de uma sequência lógica e a produção de frases espontâneas, que representassem a expressão individual de cada aluna. Nisto consiste a prática de letramento pela via direta, através do geral, do todo – que consiste por exemplo, no texto narrativo João e Maria - possibilitar análise

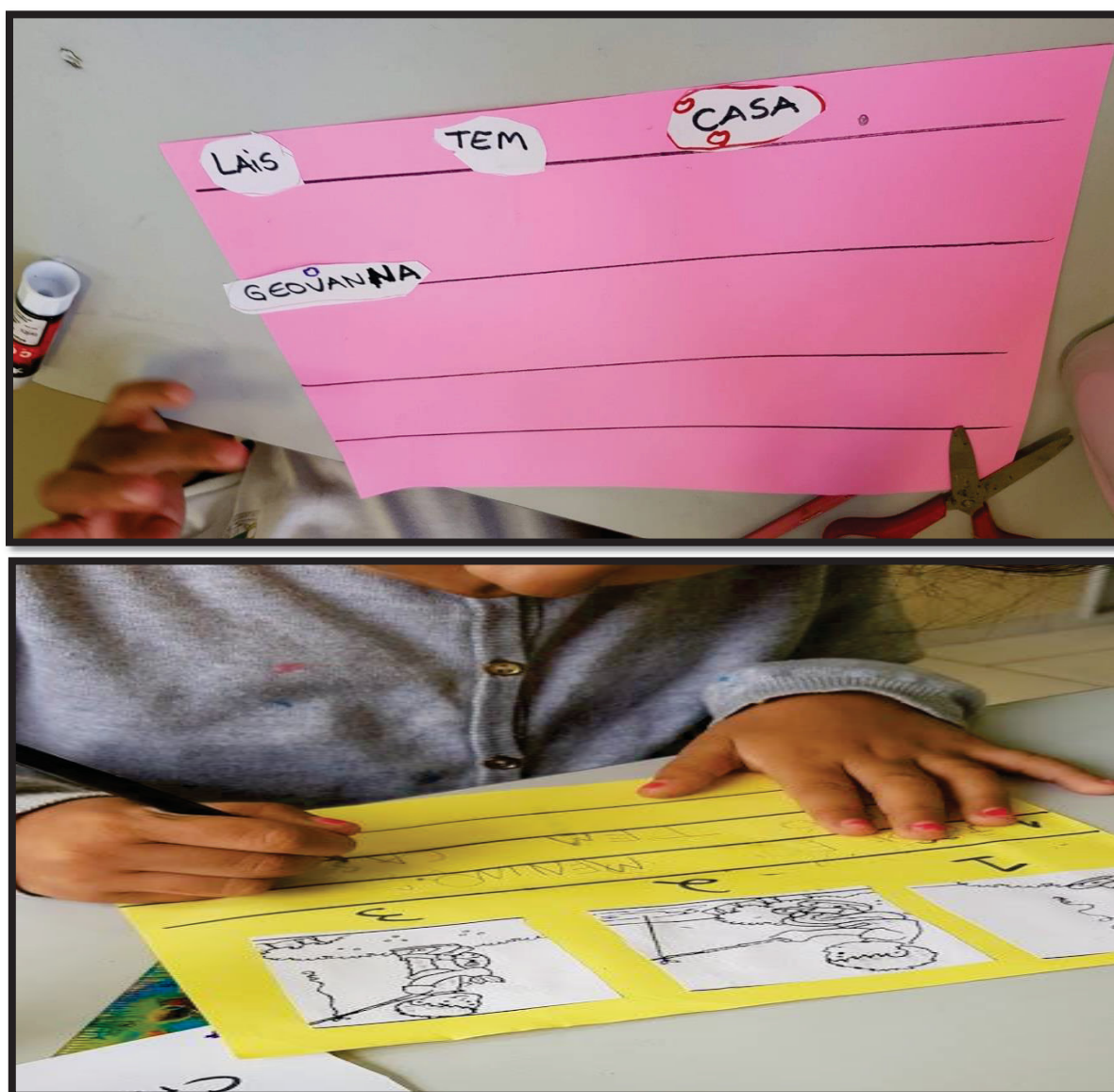
linguística (reflexão sobre partes do texto) e desenvolver caminhos para realizar uma produção individual, particular.

FIGURA 9 - PRODUÇÃO DE LEGENDAS DA HISTÓRIA NÃO VERBAL “O RATINHO”



FONTE: dados da autora

FIGURA 10 - PRODUÇÃO DE FRASES ESPONTANEAS, EM CONTEXTO INDIVIDUAL.



FONTE: dados da autora

Ressalta-se que a etapa de análise linguística foi realizada simultaneamente com a etapa de produção textual, considerando a utilização dos verbos SER (É) e TER: verbos mais utilizados na narração e descrição. Assim, incentivou-se o desenvolvimento da escrita descritiva. Isto é, se a aluna expressa em Libras: *"tenho gato em casa"*, ela perceberá que é possível desenvolver a descrição por escrito, compondo frases: *"K tem gato casa"*. *"K é menina"*. *"Zion é gato"*. Neste contexto, a criança começará a compreender que a escrita e a leitura tem a função social de informar, registrar e expressar.

Enfim, compreender que as palavras não são isoladas , mas apresentam contexto. Ou seja: ideia configurada em texto .

É importante ressaltar , que a estrutura narrativa , configurada pela Língua de Sinais não apresenta como padrão a sequência SUJEITO/VERBO e OBJETO , como apresentada na sintaxe relativa a Língua Portuguesa . Mas sendo o objetivo das aulas de letramento estimular e desenvolver a Leitura e a escrita em Língua Portuguesa , a criança surda pode aprender , desde os primeiros anos do ensino fundamental , que o VERBO descreve uma ação , e que para haver esta ação existe um SUJEITO ,que descrevemos no início da frase, antes do verbo - e algumas vezes este sujeito atua sobre algo ou lugar , configurando o contexto do OBJETO . Entretanto, nestes primeiros anos do ensino fundamental , o importante é que a criança surda relacione o sujeito ao verbo/ ação – descrevendo, narrando na forma escrita , contextos que vivencia , ideias que expressa em Libras – independente da conjugação. O essencial é a iniciativa de ler , escrever , se expressar . Nos anos de escolaridade posteriores , a criança surda irá refinando sua escrita , desenvolvendo e compreendendo normativas referentes a gramática, aprofundando sua análise linguística.

FIGURA 11 – ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES.



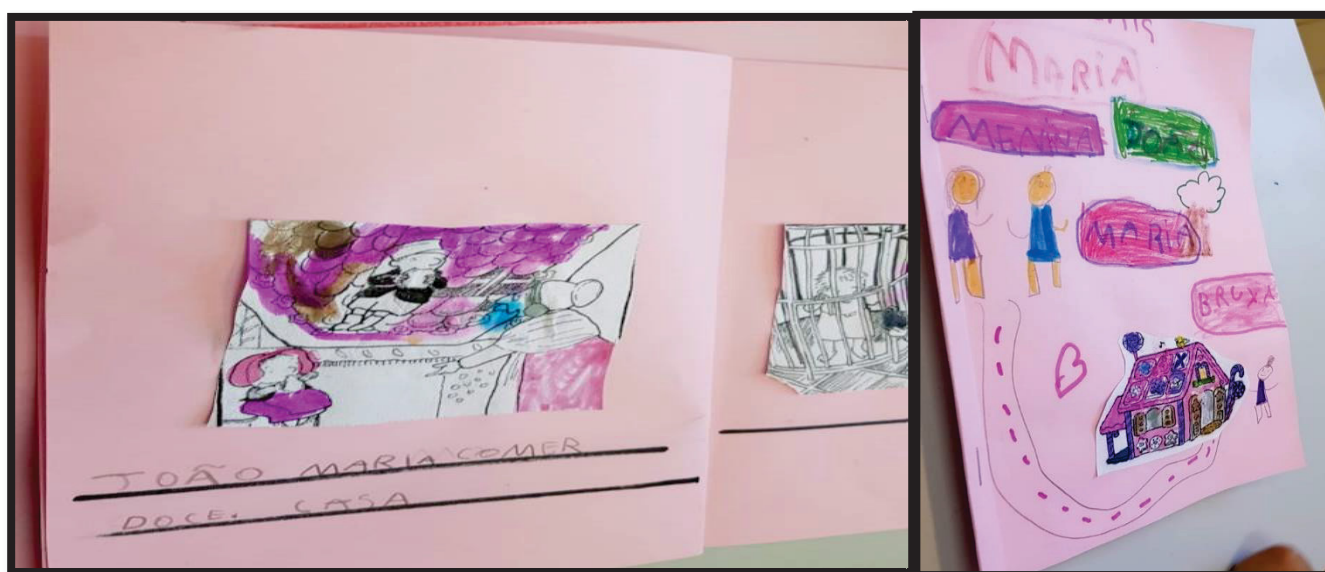
FONTE: dados da autora

Assim, nesta etapa de produção, houve por exemplo a produção de história em quadrinhos não verbal, através da seleção de quadrinhos aleatórios disponíveis para recorte.

Nas produções das alunas, ficou nítido o interesse pela figura da bruxa, presente em vários contos dos irmãos Grimm, estabelecendo uma narrativa lógica individual, incentivando o processo de criação, expressão de ideias significativas, sendo que o texto não verbal também deve ser abordado nesta etapa inicial, para estimular o desenvolvimento da lógica.

Além do texto não verbal, outra produção destacada nesta etapa é a confecção de um livro, construído individualmente por cada uma das alunas – referente a história João e Maria. Através da sequência lógica da história, as alunas escreveram frases descritivas, utilizando o contexto envolvido e vocabulário assimilado, apresentando significados. Nesta atividade foi gratificante perceber que as alunas demonstravam autonomia para escrever, identificando o vocabulário e estruturando as ideias conforme a sequência lógica da narrativa. Ou seja: eram elas as protagonistas do processo de criação do livro, e estavam envolvidas no contexto narrativo da escrita – o que garantiu uma leitura efetiva e significativa.

FIGURA 12 - LIVRO CRIADO PELAS ALUNAS, ESTRUTURANDO SEQUÊNCIA LÓGICA



FONTE: dados da autora

Para encerramento/conclusão desta sequência didática, foi realizada uma exposição, na sala de aula para demais colegas da escola e também para os pais apreciarem, o que caracteriza a etapa de expressão. As próprias alunas tornaram-se atuantes na organização do espaço, anexando os textos de outros gêneros no totem tridimensional, construindo a maquete da casa da bruxa – e apresentando, por meio da leitura os livros confeccionados.

FIGURA 13 - HORA DO CONTO: ALUNA NARRANDO A HISTÓRIA ATRAVÉS DO LIVRO QUE CONFECCIONOU.



FONTE: dados da autora

FIGURA 14 - EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES REALIZADAS



FONTE: dados da autora

Neste projeto, destacou-se o interesse das alunas pelo contexto da temática Grimm, tanto que no bimestre posterior, utilizamos como ponto de partida para o projeto ALIMENTAÇÃO SAÚDAVEL, o Conto “Branca de Neve”, mediante a ideia que representa a maçã no contexto da história, incentivando a expressão narrativa, de outros vocabulários relativos ao contexto alimentação. Diante disso, percebe-se que principalmente nesta faixa etária, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, a literatura é suporte fundamental para incentivar e desenvolver a leitura e escrita.

FIGURA 15 - COMPOSIÇÃO COLETIVA, DA SEQUÊNCIA LÓGICA NARRATIVA E DE PRODUÇÃO ESCRITA DESCRITIVA DO CONTO: “BRANCA DE NEVE”.



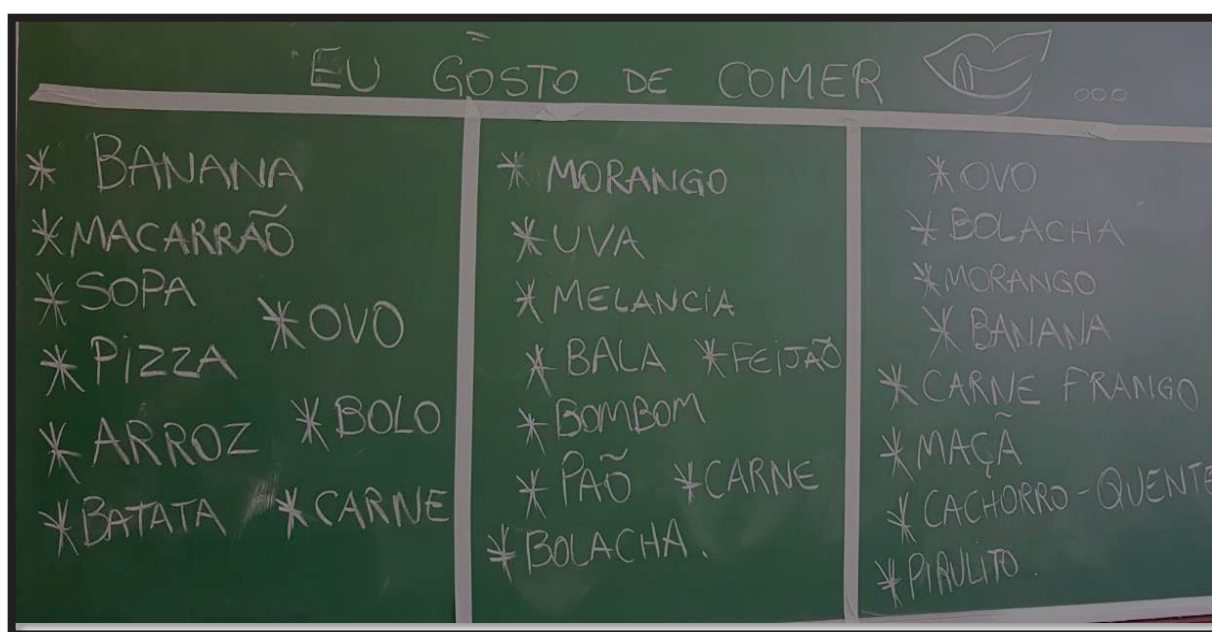
FONTE: dados da autora

Assim, tendo como suporte o gênero literário, foram desenvolvidos ao longo do ano letivo, mais três projetos, correspondente a cada bimestre escolar, utilizando também etapa narrativa, interpretação, produção e exposição, realizando a etapa de pesquisa, conforme oportunizado pela temática.

Então, após o projeto GRIMM, foi realizado o projeto ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL, entre maio, junho, julho de 2019. Neste projeto, destaca-se pesquisa de preços e vocabulários em uma frutaria, realizando pesquisa de campo, bem como dinâmica de feira em sala de aula, estimulando o desenvolvimento da leitura ideovisual, interpretação de contextos: leitura de rótulos /logomarcas de produtos alimentícios, e informações transcritas nas embalagens, e a produção escrita, observando a análise linguística, como confecção de cardápio, lista de compras, tabelas de preços.

Neste projeto, destacou-se a evolução na expressão narrativa das alunas. Com autonomia, elas expressavam através da escrita gostos e preferências relativas a alimentação, utilizando de maneira significativa o verbo GOSTAR e TER. Com relação a leitura, foi perceptível a identificação de vocabulários em textos/contextos como cardápio, listas., relacionando sujeitos (pessoas) aos objetos (alimentos).

FIGURA 16 - NARRATIVA; ALIMENTOS PREFERIDOS. TRANSCRIÇÃO DA LISTA EM LP.



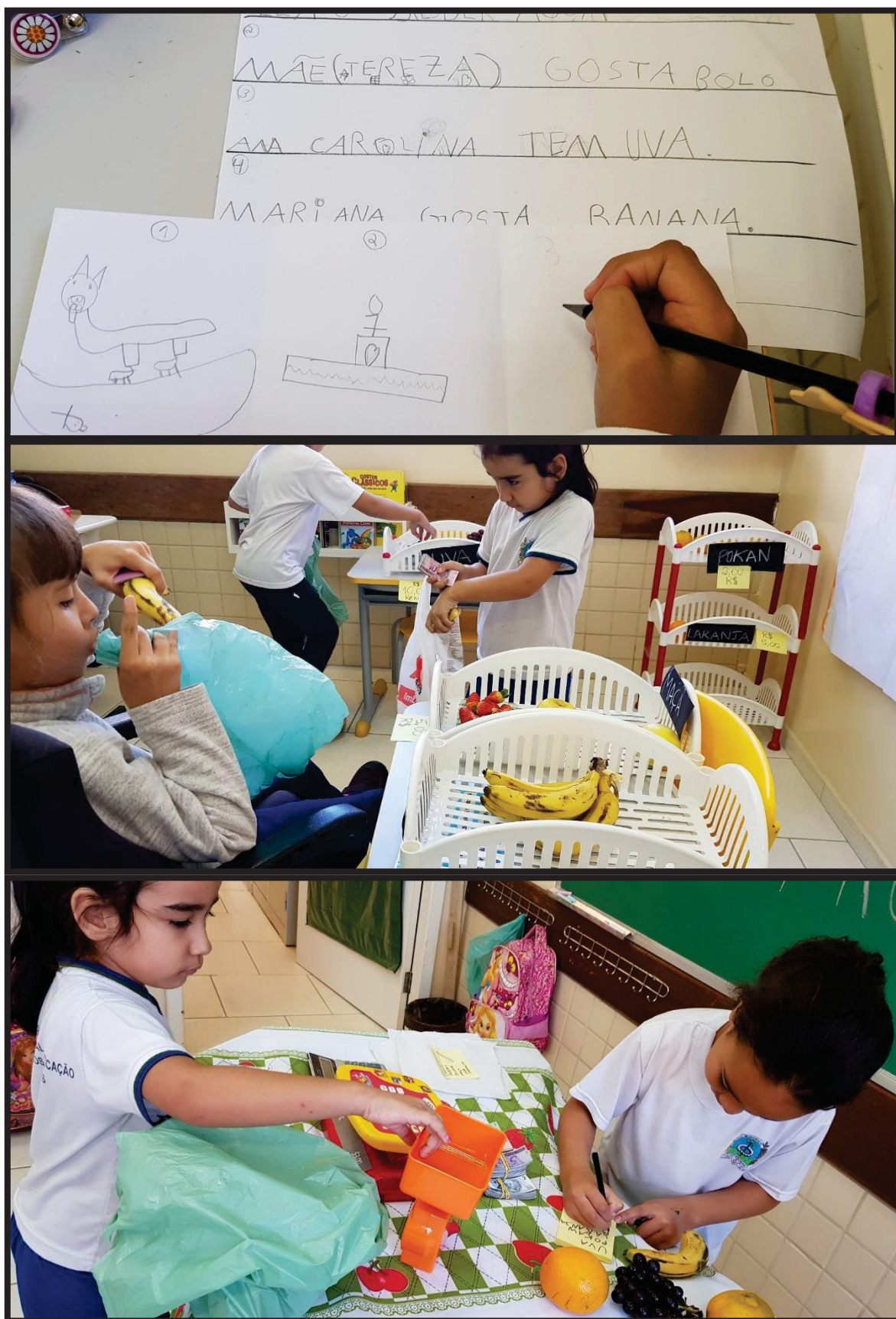
FONTE: dados da autora

FIGURA 17 - QUEBRA CABEÇA DE TEXTO: RÓTULOS / EMBALAGENS. INTEPRETAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES. PRODUÇÃO ESCRITA DE LISTA.



FONTE: Dados da autora

FIGURA 18 – DINÂMICA DE FEIRA E PRODUÇÃO DE TEXTO.



FONTE: Dados da autora

FIGURA 19 - AULA DE CAMPO EM FRUTARIA. COMPOSIÇÃO DA LISTA DE COMPRAS E IDENTIFICAÇÃO DE VOCABULÁRIO



FONTE: Dados da autora

Depois, entre agosto e setembro de 2019, foi realizado o projeto “Turma da Mônica”. No momento da prática narrativa, duas alunas internalizaram o personagem; “*Eu sou a Magali*”, “*Eu sou a Mônica*”. A outra aluna havia faltado na etapa narrativa, mas as demais alunas comentaram que ela seria a personagem secundária Denise, amiga das personagens principais. Através da etapa narrativa, foi realizada a classificação e organização de informações – que se configurou como uma atividade interessante, pois as alunas eram estimuladas a descrever os personagens: “*Monica gosta de vermelho, Mônica tem coelho, Mônica é menina, Cebolinha é menino, Cebolinha tem cachorro, Magali gosta de amarelo, Magali gosta de comer, Magali ama gato, Cascão não gosta de água*”.

Além do contexto de descrição, ressalta-se neste projeto a leitura espontânea dos quadrinhos relacionados à turma da Mônica, pois as alunas estavam envolvidas no contexto dos personagens do Mauricio de Souza, inclusive pontuado e explorando outros gêneros envolvendo a turma da Mônica, como textos publicitários de produtos, parque temático e cartas escritas de leitores para a turma.

FIGURA 20 – LEITURA E ORGANIZAÇÃO DE SEQUENCIA LÓGICA HQ



FONTE: Dados da autora

FIGURA 21 -PROJETO TURMA DA MÔNICA: LEITURA IDEOVISUAL E ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.



FONTE: Dados da autora

No último projeto de letramento do ano, entre os meses de outubro e novembro, foi explorado a temática animais, configurando o Projeto ZOO. Neste projeto, destaca-se a atividade de pesquisa, em que as alunas pesquisaram em multimídias, informações relativas aos animais que escolhiam, classificando os animais conforme habitat: campo, ar, floresta, mar e cidade. Isto é: as aves foram relacionadas a cor branca, animais marinhos relacionados a cor azul, animais selvagens a cor verde, os animais campestres relacionados a cor amarela e os animais domésticos a cor vermelha.

Depois de realizada a produção escrita de legendas, e classificando as imagens dos animais em cores, através de molduras em papel criativo colorido, foi produzido um mural – onde as alunas eram instigadas a ler as legendas que produziram e associar a imagem dos animais que constavam no mural.

FIGURA 22- CONSTRUÇÃO DO MURAL



FONTE: Dados da autora

Ao final destes projetos, podemos considerar um significativo avanço na leitura e na expressão escrita das alunas, sendo que a aluna de menor idade que configura o primeiro ano, acompanhou efetivamente as alunas maiores, matriculadas no segundo ano.

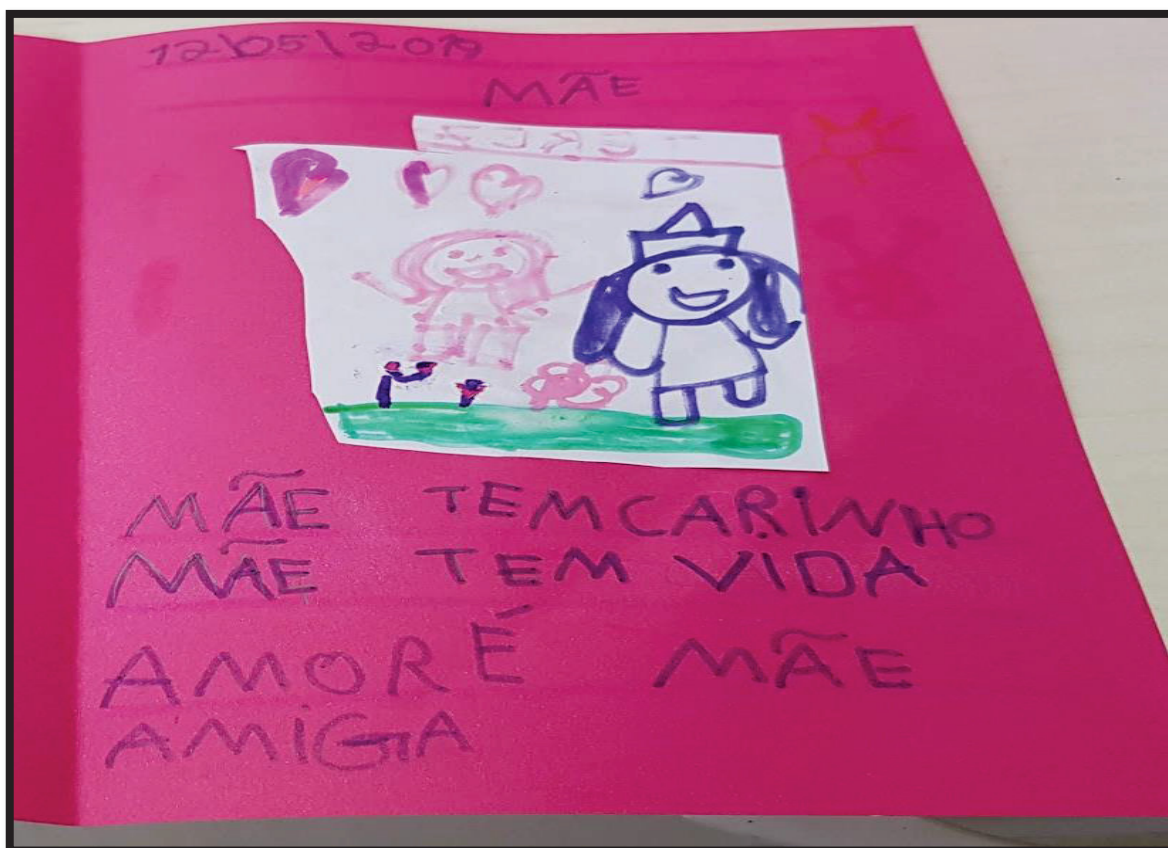
Podemos dizer que houve algumas dificuldades: houve aulas em que as alunas não correspondiam a identificação do vocabulário, não realizando uma leitura significativa. Este geralmente acontecia quando as atividades direcionadas eram individuais, e exigiam uma maior análise linguística.

Entretanto, considerando os avanços que surgiram, podemos dizer que a maior parte dos projetos configuraram em resultados positivos – principalmente porque a prática pedagógica de letramento envolvia um pensar e agir em coletivo: possibilitando a troca de ideias, o envolvimento com as temáticas propostas.

O envolvimento foi tão grande, que uma aluna - no decorrer do projeto Turma da Mônica – levava diariamente um coelho azul para a escola, e como estava em fase de troca de dentes- os dentes frontais que estavam nascendo se destacavam dos outros – então ela se identificou com a personagem Mônica.

Outro fato a ressaltar, foi o relato de alguns pais: em setembro, numa reunião particular, uma mãe até se emocionou ao ver o portfólio da aluna Z, que já havia completado 7 anos. Ela disse: *“Eu não imaginava que minha filha iria conseguir escrever assim, eu não imaginava que ela iria avançar tanto.”* Outra família, ao ver o portfólio da aluna Y, também se emocionou, e relatou a mudança significativa no registro escrito - sendo que aluna, mesmo tendo defasagem motora, evoluiu significativamente na orientação da escrita, mostrando grande disposição em realizar registros. Também vale destacar, o processo de escrita espontânea, sendo que os pais relataram que alunas realizam produção escrita em casa por meio de cartas, legendando desenhos. Tal fato, demonstra que o objetivo da função social da escrita foi alcançado, mesmo nesta etapa inicial do ensino fundamental: as alunas compreenderam que ideias e informações também podem ser expressas pelas palavras, pelo contexto escrito. E elas sentiam-se triunfantes quando liam e quando escreviam.

FIGURA 23 - PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS



FONTE: Dados da autora

5.2.2 O projeto de letramento no terceiro ano.

O terceiro ano se caracteriza por uma turma com três alunos: sendo que dois são alunos surdos e um deles é implantado. O terceiro aluno é um ouvinte, mas que não expressa nenhuma oralidade, sendo o canal de expressão visual e espacial. Isto é, o aluno mesmo ouvindo, apresenta déficit na língua oral, se comunicava por gestos aleatórios. Foi quando entrou em contato com a Libras, na educação Infantil, que adquiriu Língua, identidade e expressão para plena comunicação, tornando-se aluno público da escola bilíngue, pelo uso da Libras como língua de mediação. Assim, a Libras é a língua referencial desta turma, tanto para recepção de informação, quanto para expressão.

Tal turma é configurada pela faixa etária de 7/8 anos, representados pelos alunos H e J. Já aluno B, implantado, tem 11 anos de idade - mas diante do histórico de mudanças de cidade (já foi aluno da Escola Bilíngue com 7 anos de idade, sendo transferido após um ano) inclusive frequentando ensino fundamental regular para ouvintes, apresentou defasagens de aprendizagens e algumas repetências – que atualmente culminam na distorção idade/série, configurando atraso escolar. Contudo, em 2018 (já então com 10 anos de idade), o aluno retornou ao contexto do ensino bilíngue para surdos. Quando retornou, o aluno apresentou defasagem linguística, não apresentava fluência em Libras – porém, em alguns meses de convivência em contexto linguístico visual/espacial; o aluno se apropriou de identidade surda, tornando-se pleno usuário da Libras.

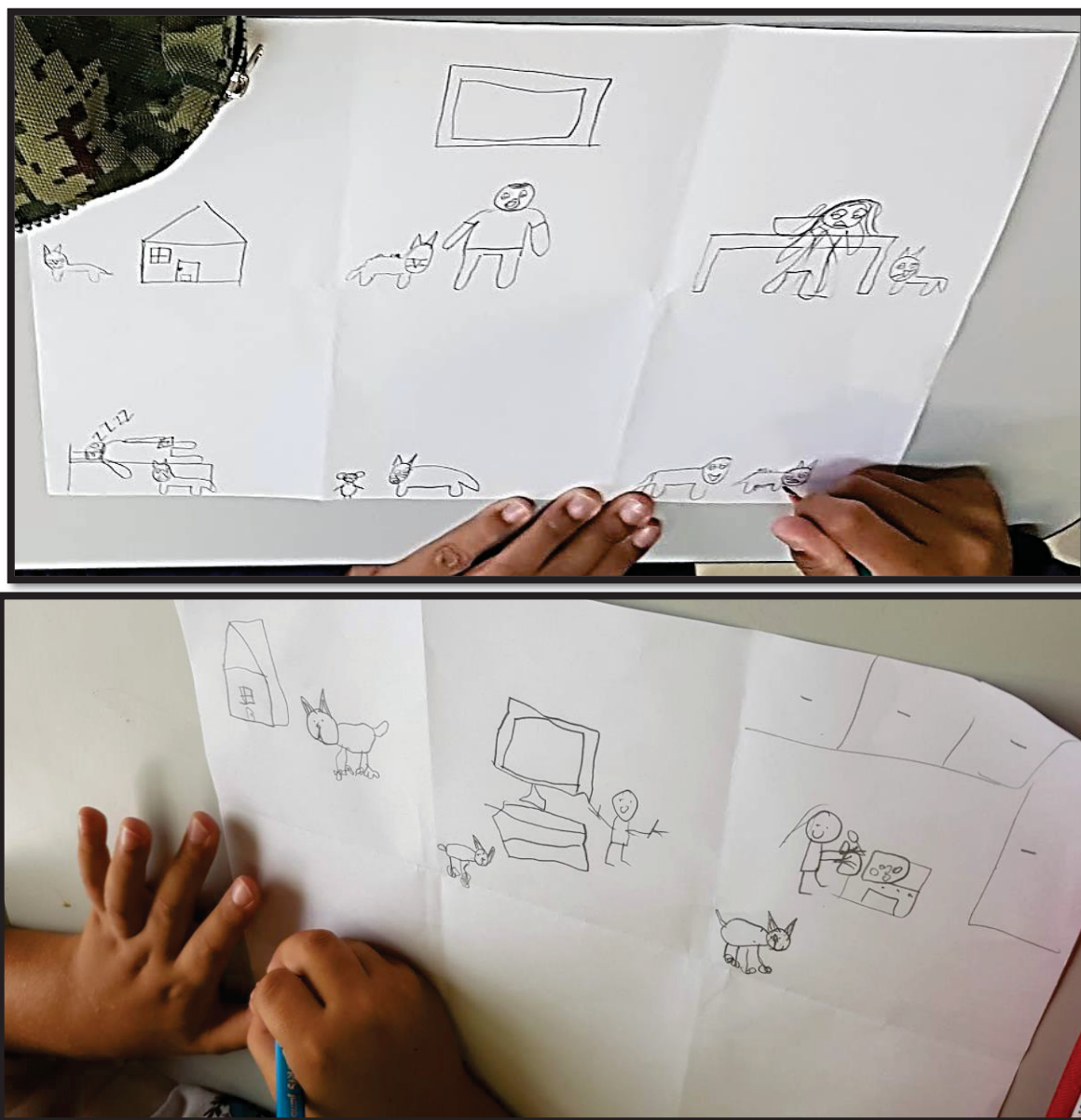
Citamos aqui este caso, porque é interessante perceber o quanto a língua de sinais é fundamental para o educando aprender. Pois não existe aprendizado sem recepção e expressão, e o canal visual espacial possibilita plena comunicação. Enquanto o educando estava inserido num contexto ouvinte de ensino, apresentava grandes dificuldades, a partir de uma metodologia copista, que não contextualiza, que não significa.

Assim, partindo da narrativa em Libras, iniciamos o projeto LAR nesta turma do terceiro ano do ensino fundamental, entre os meses de março e abril, contemplando as etapas de narrativa, interpretação e leitura, produção, exposição.

O ponto de partida para o projeto foi a narração/ realizada pela professora (pesquisadora), do texto²⁹ “O gato na casa”. Podemos considerar que a expressão facial e a dramatização captaram total atenção das crianças, que se mostraram interessadas na narrativa. Após a narrativa, foi solicitado aos alunos que desenhasssem sequencialmente a história narrada, conforme a compreensão de cada um. Entretanto, foi perceptível dificuldades relativas a organização, representação pictórica da sequência narrativa.

²⁹ Texto desenvolvido pela própria professora pesquisadora, e conta a história de um gato que entra numa casa, encontrando em cada cômodo, um integrante da família, sendo que no final da história encontra um rato e um cachorro na cozinha. Tal texto tem objetivo de estimular vocabulários referente ao contexto lar e familiar.

FIGURA 24 – DESENHO DA SEQUENCIA LÓGICA DA NARRATIVA



FONTE: Dados da autora

Por isso, logo após a narração da história, foram feitos questionamentos (em Libras), por meio de uma roda de conversa sobre os fatos de história, os personagens do enredo- explorando as causas e efeitos. Questionamentos como: *“Onde o gato entrou “*, *“O que tinha na casa “*, *“Quem estava na casa? “*, *“Quem estava na sala, quem estava no quarto?”* o que o gato não gosta?” - Foram realizados para instigar os alunos a estruturarem o enredo da narrativa.

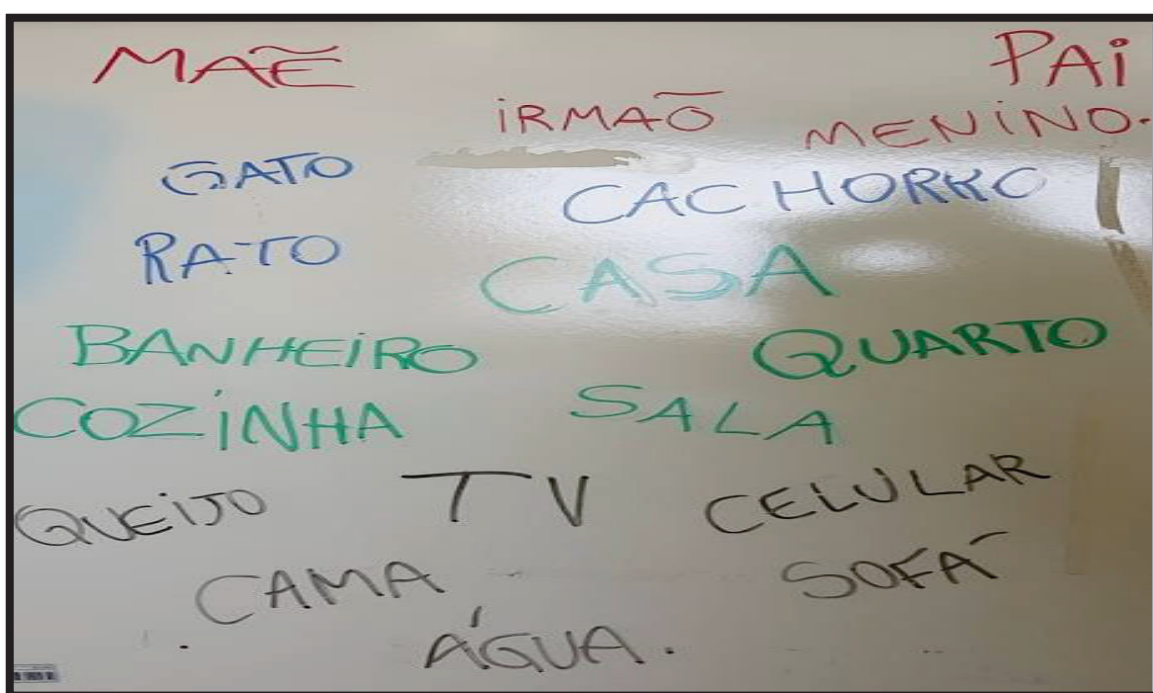
Tais questionamentos foram respondidos de forma imediata pelos alunos, através de retorno a partes concretas da narrativa. E assim, eles conseguiram

produzir a expressão da sequência lógica, porém não apresentando detalhes subjetivos, como por exemplo: gato assustado, mãe sorrindo, menino dormindo. Foi perceptível somente detalhes concretos; como o gato e a família.

Tal fato, demonstra que era necessário instigar os alunos a explorar as causas e efeitos da narrativa, a realizar conexões lógicas entre as sequências, não somente representar imagens mentais concretas.

Então, em outra aula, as crianças foram instigadas a expor informações sobre a história narrada. Tais informações foram transcritas para a Língua Portuguesa, por meio de palavras chaves, tendo a professora/pesquisadora como escriba. Na realização desta atividade, que tem por objetivo abordar o conhecimento prévio dos educandos, os alunos foram desafiados a classificarem o vocabulário, através de questionamentos como: *Quais animais estão na história? Quais pessoas? Onde acontece a história?* Foi interessante constatar, que esta atividade estimulou os alunos a realizarem conexões de informações, estabelecendo a sequência lógica e um raciocínio, estabelecendo causas e efeitos da narrativa.

FIGURA 25 - PALAVRAS CHAVES REFERENTE A NARRATIVA, DESTACADAS PELOS ALUNOS.



FONTE: Dados da autora

Como podemos observar na imagem acima, cada classe de palavra foi destacada em uma cor correspondente, classificando vocabulários relativos a objetos, animais, lugares e pessoas - destacando o contexto, a ideia que cada palavra representa.

Assim, numa terceira aula, o texto narrativo foi apresentado para os alunos, em partes, parágrafos - cada qual transcrito em uma folha sulfite A4, sobre fonte 48. Cada educando recebeu 4 parágrafos, ou partes, do texto. E novamente, solicitou-se que destacassem as palavras que já conheciam, colorindo em verde vocabulários referentes a lugares, em amarelo espaço e pontuações, em laranja vocabulário referentes a pessoas, em rosa vocabulários referentes a animais e em roxos vocabulários referentes a objetos.

Depois de destacado o vocabulário nos parágrafos distribuídos, tais parágrafos foram dispostos aleatoriamente, e os alunos instigados a descobrir a ordem correta dos mesmos – construindo um cartaz horizontal na lousa, em sala de aula, configurando um quebra cabeça de texto. Novamente, foi perceptível o quanto os alunos são instigados pela ludicidade, sendo o desafio um fator em potencial para incentivar a leitura. Os alunos se mostraram entusiasmados, queriam encontrar antes que os demais colegas, o parágrafo seguinte.

Então, para esta atividade de organização da sequência lógica de texto (quebra cabeça) foram necessárias intervenções para instigar o desenvolvimento da lógica narrativa, para incentivar a leitura /interpretação. Ou seja: os alunos estavam entusiasmados com a ludicidade envolvida, mas que ao serem lançados apontamentos referentes a sequência, como “e *agora ...o gato foi na cozinha*”, os alunos indicavam, sem leitura e reflexão, qualquer parágrafo onde constava a palavra gato. Em outras palavras: identificavam o vocabulário, mas tinham dificuldade em realizar a leitura, em interpretar o vocabulário dentro do contexto explorado no texto.

Por isso, eram necessárias constantes mediações, incentivando: “*Olhe bem o texto, o gato está na cozinha? Na cozinha tem TV? Qual pessoa estava na cozinha?*”. Através destas intervenções, salientando a necessidade de observar, de ler, de compreender – os alunos foram organizando o texto como um todo.

FIGURA 26 – QUEBRA CABEÇA DE TEXTO



FONTE: Dados da autora

FIGURA 27 – LEITURA GLOBAL DO TEXTO



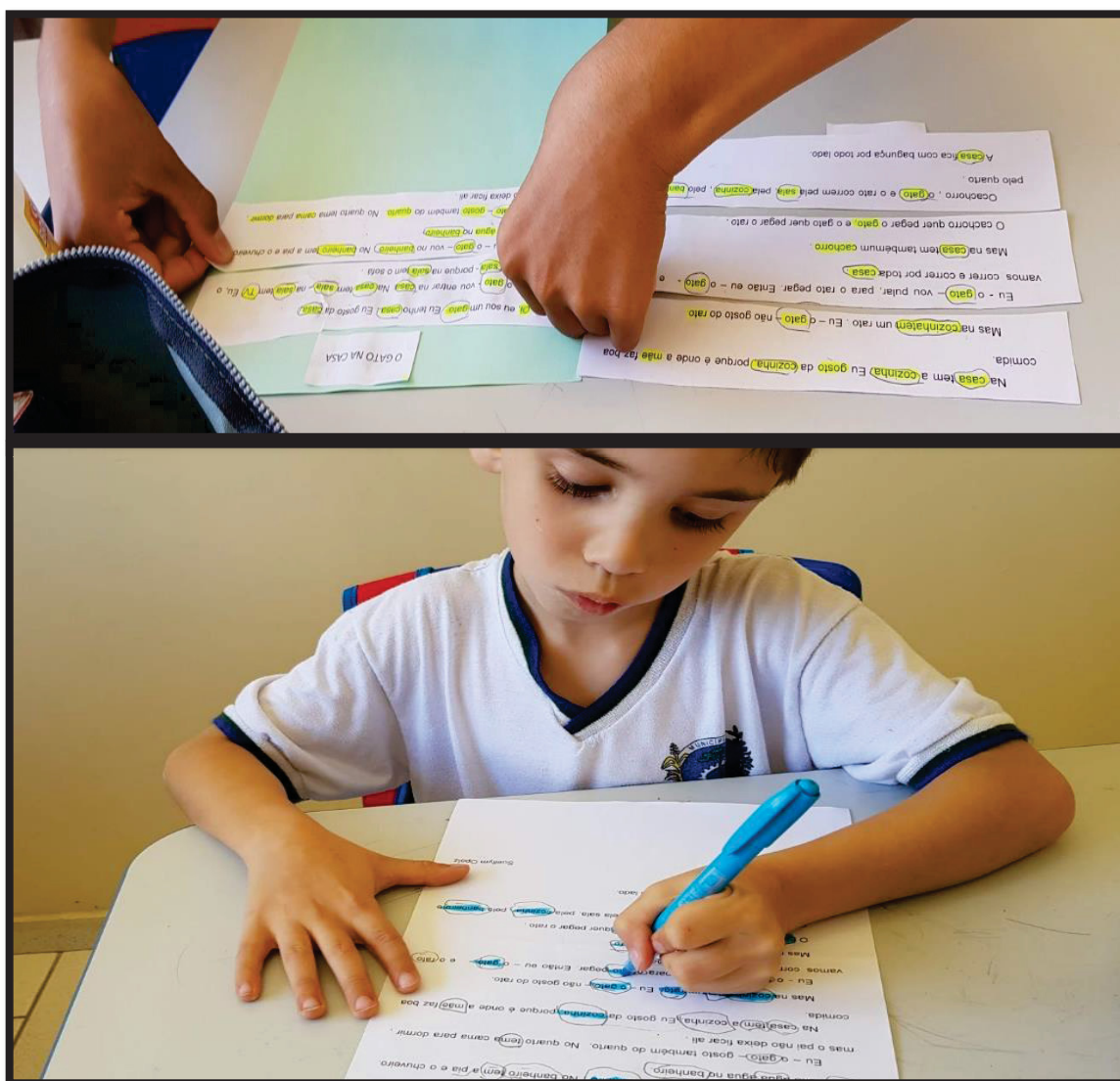
FONTE: Dados da autora

Entretanto, assim que realizaram a montagem coletiva de todo o texto, já era possível perceber a tentativa dos alunos em realizar a leitura, tecendo comentários relativos à narrativa e ajudando uns aos outros quando havia algum vocabulário desconhecido. Foi interessante constatar, que os alunos se sentiram motivados a ler, e surpresos em perceber que a história narrada em Libras, numa aula anterior, agora estava impressa, era nítida e visível, num cartaz que eles mesmos construíram.

Este momento de percepção é essencial no desenvolvimento da aprendizagem. Isto porque, anteriormente os alunos percebiam os textos escritos como algo referente ao outro, para o outro. Isto é; os bilhetes nas agendas eram destinados à família, os cartazes expostos pela escola não despertavam atenção: era para a comunidade. A escrita, era somente necessária no registro dos conteúdos, mas os textos não possuíam contextos significativos, não eram coletivamente estruturados e construídos.

Para efetivar esta experiência, algumas semanas depois, em outra aula, cada aluno recebeu, a mesma narrativa “O gato na casa” - em forma de texto integral, impresso em A4. Foi solicitado que identificassem as palavras que conheciam, destacando com caneta marca texto. Após o texto entregue para cada aluno foi recortado em formato de parágrafos - sendo que cada aluno tinha todas as partes (parágrafos) do texto, para organizarem individualmente. Tal fato estimulou o raciocínio lógico das crianças, instigando-os a fazer uma leitura efetiva e total da narrativa. Dessa maneira, tornou-se mais fácil a compreensão da organização do texto em parágrafos, que agora foi abordado de maneira individual e global.

FIGURA 28 – QUEBRA CABEÇA DE TEXTO INDIVIDUAL



FONTE: Dados da autora.

Nesta atividade, que configura uma quebra de texto individual, foi perceptível uma significativa autonomia dos alunos em relação a leitura e identificação do vocabulário.

Em paralelo, foi apresentado aos alunos outros gêneros textuais relativos ao tema LAR, como panfletos comerciais de compra e venda de casas/apartamentos – bem como croquis/plantas de domicílios, interpretando e organizando em formato de lista, informações, como; número de quartos, banheiros, salas, closets ...além de preços /localizações.

Mediante esta atividade, foi realizado uma espécie de mapa conceitual, em formato de casa, através das informações pesquisadas e disponibilizadas pelos alunos. Assim, eles conseguiram compreender o conjunto de outros vocabulários que foi possível adquirir, através da temática. Isto é: primeiramente foi estudado vocabulário relativo as partes da casa, em que a narrativa já disponibilizava referencial. Depois, os alunos foram narrando informações, em relação a cada espaço da casa, os objetos constituintes de cada local – e estabelecendo configuração lógica, através do registro escrito. No banheiro, por exemplo, não tem TV, como no quarto não há chuveiro.

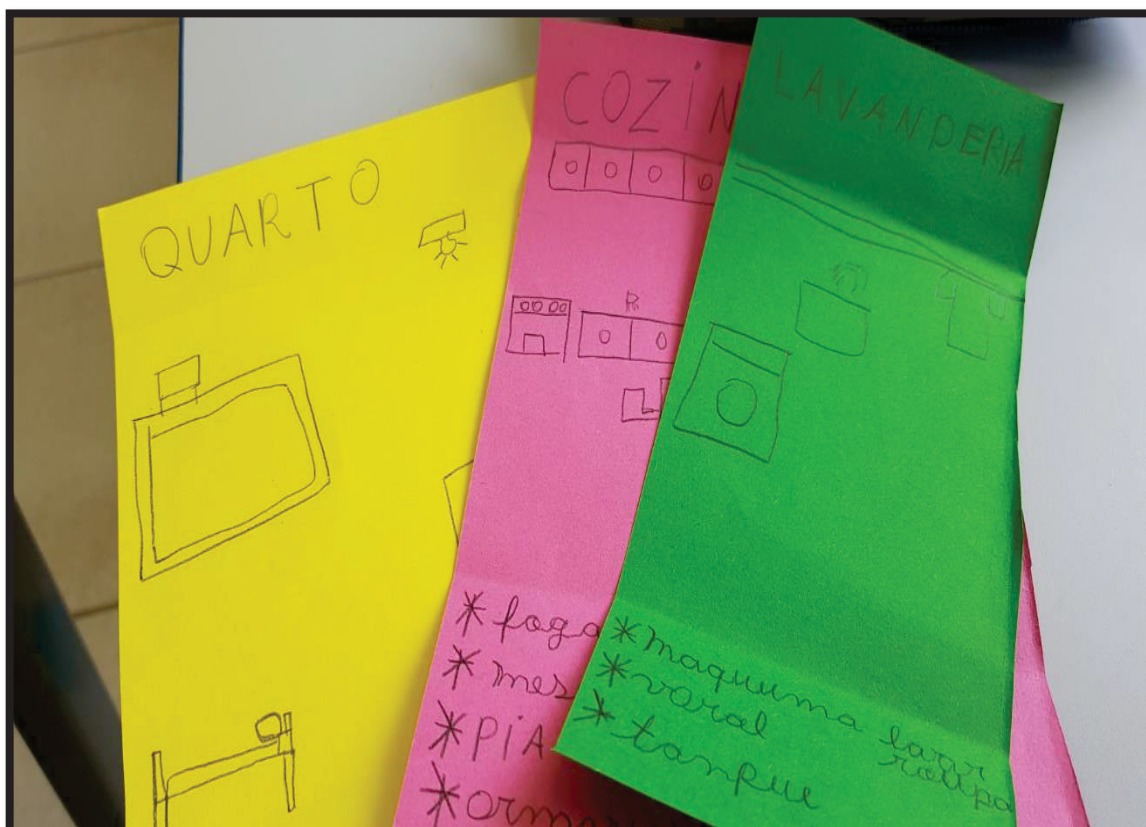
Assim, foi realizada análise linguística, estabelecendo frases afirmativas e negativas, utilizando o verbo TER.

FIGURA 29 – ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES: PARTES DA CASA.



FONTE: Dados da autora.

FIGURA 30 – REGISTRO



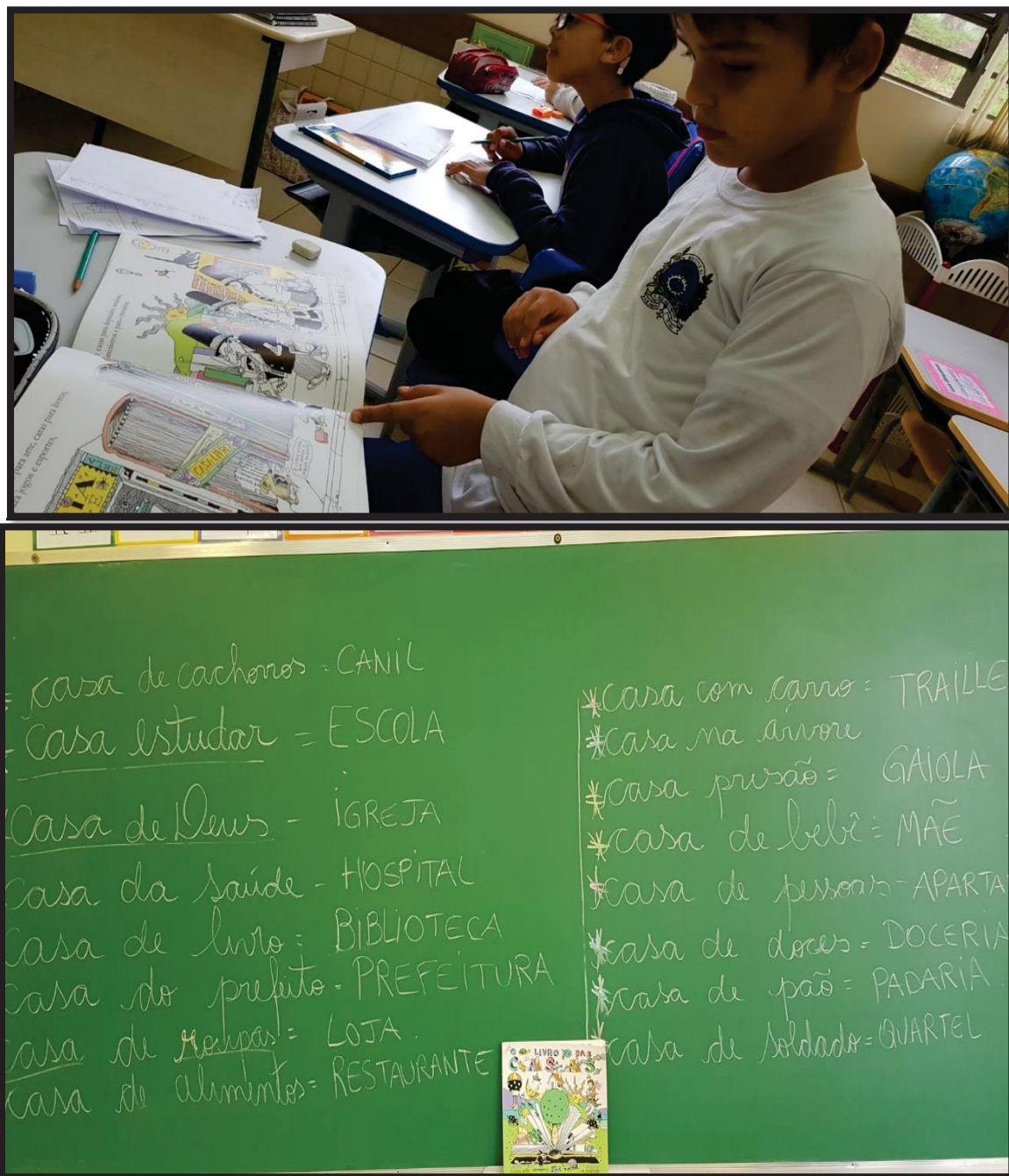
FONTE: Dados da autora.

Além disso, o gênero literário também foi explorado, como por exemplo “O livros das casas”, de Liana Leão, onde os alunos foram instigados a realizar leitura ideovisual e narrar em LIBRAS as informações que despertaram atenção. Como o livro apresenta a temática de tipos de moradias, algumas informações foram transcritas na lousa, conforme a narrativa e informações disponibilizadas pelos alunos, mediante a leitura.

Os alunos demonstraram estar atentos, envolvidos com a leitura e participativos ao narrar informações. Cada aluno contribuía por vez, com uma informação, sobre o tipo de casa /moradia apresentada no livro.

Com as informações transcritas na lousa, foi solicitado aos alunos a escolha de três tipos de moradias, para realizar a expressão pictórica – e assim, produzirem um livro em coletivo sobre o tema. Vale ressaltar, que as informações transcritas na lousa foram destacadas pelos alunos, explorando seu conhecimento de mundo sobre o tema.

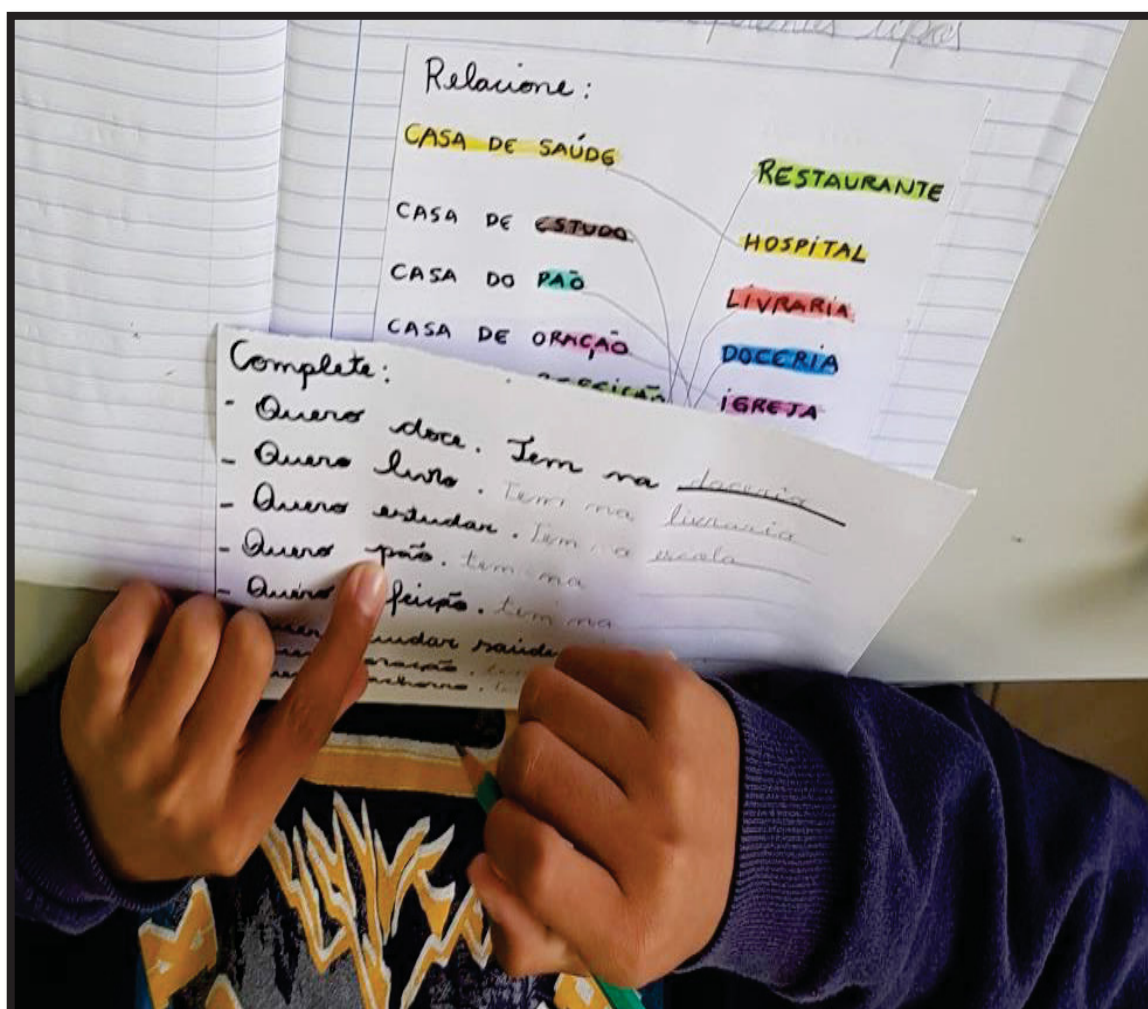
FIGURA 31 INFORMAÇÕES TRANSCRITAS NA LOUSA, CONFORME NARRATIVA DISPONIBILIZADAS PELOS ALUNOS – MEDIANTE A LEITURA DO LIVRO. “O LIVRO DAS CASAS “



FONTE: Dados da autora.

Após esta atividade, também foi explorada análise linguística referente ao vocabulário apresentado no gênero literário, estabelecendo relação sujeito/objeto – utilizando como conexão o verbo TER e QUERER

FIGURA 32 – ANÁLISE LINGÜÍSTICA

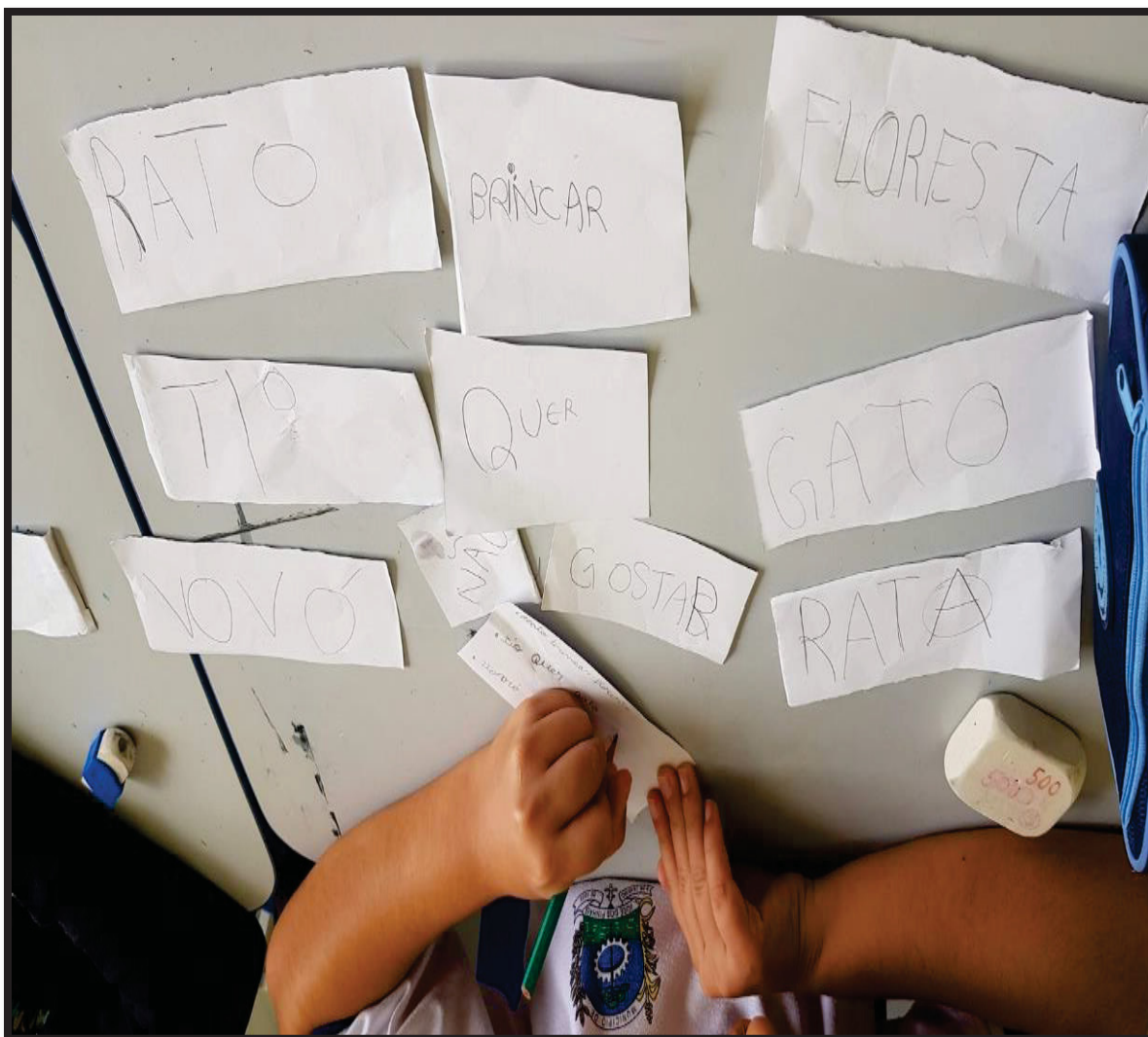


FONTE: Dados da autora.

Nesta atividade, foi estabelecida também a relação lógica entre as palavras e seus significantes, como no caso, a palavra DOCE /DOCERIA, PÃO/PADARIA/PANIFICADORA, LIVRO/LIVRARIA, e assim, compreender que a leitura revela contextos, e que a escrita pode expressar ideias conectadas.

Através desta dinâmica, foi realizada uma outra atividade, relativa a etapa de produção escrita. Através de diversas palavras relacionadas ao tema, os alunos realizavam conexões, estabelecendo um contexto e registrando as frases formadas. Nesta produção foi perceptível uma maior autonomia dos alunos, em relação ao desenvolvimento de frases espontâneas, utilizando os vocabulários já significados e estudados.

FIGURA 33 – DINÂMICA: COMBINAÇÃO DE VOCABULÁRIOS PARA PRODUÇÃO DE FRASES. ESTRUTURA LÓGICA



FONTE: Dados da autora

. Os alunos compreenderam que todo sujeito pode realizar uma ação, sobre um objeto, estabelecendo um processo lógico de escrita. Assim, os alunos já escolhiam os verbos, que configuram ação, complementando com um sujeito e objeto. E diante da autonomia e a percepção de própria autoria, os alunos sentiram-se participantes, atuantes nesta atividade. Tal fato repercutiu numa leitura efetiva e significativa, pois o contexto da escrita foi criado pelos próprios alunos.

Assim, foi perceptível um avanço também no que corresponde à escrita, porém ainda não possibilitando a produção, desenvolvimento de textos curtos. Os alunos ainda necessitam de mediação no que corresponde ao estudo de vocabulário. Contudo, nesses primeiros meses de projeto, considerando a

metodologia de letramento pela via direta, podemos dizer que houve um desenvolvimento positivo, pois, os alunos começaram a mostrar iniciativa de leitura, e iniciaram o desenvolvimento/estruturação da expressão escrita, sendo que não tiveram contato com a metodologia de letramento pela via direta nos anos iniciais de escolaridade.

Então, para finalizar este primeiro bimestre de letramento, foi realizada uma exposição, onde os alunos mostraram os portfólios e realizaram a narração do texto central para os pais e demais alunos, sobre a temática LAR. Foi interessante perceber o entusiasmo dos alunos ao terem as produções reunidas, conscientes que cada produção foi criada por eles. Outro fato a considerar, foi a questão da interdisciplinaridade, sendo que a professora responsável pela disciplina de história e geografia, utilizou a temática para expor o conteúdo “*tipos de moradias*”, realizando maquete referente ao conto “Os três Porquinhos”.

FIGURA 34 – EXPOSIÇÃO INTERDISCIPLINAR

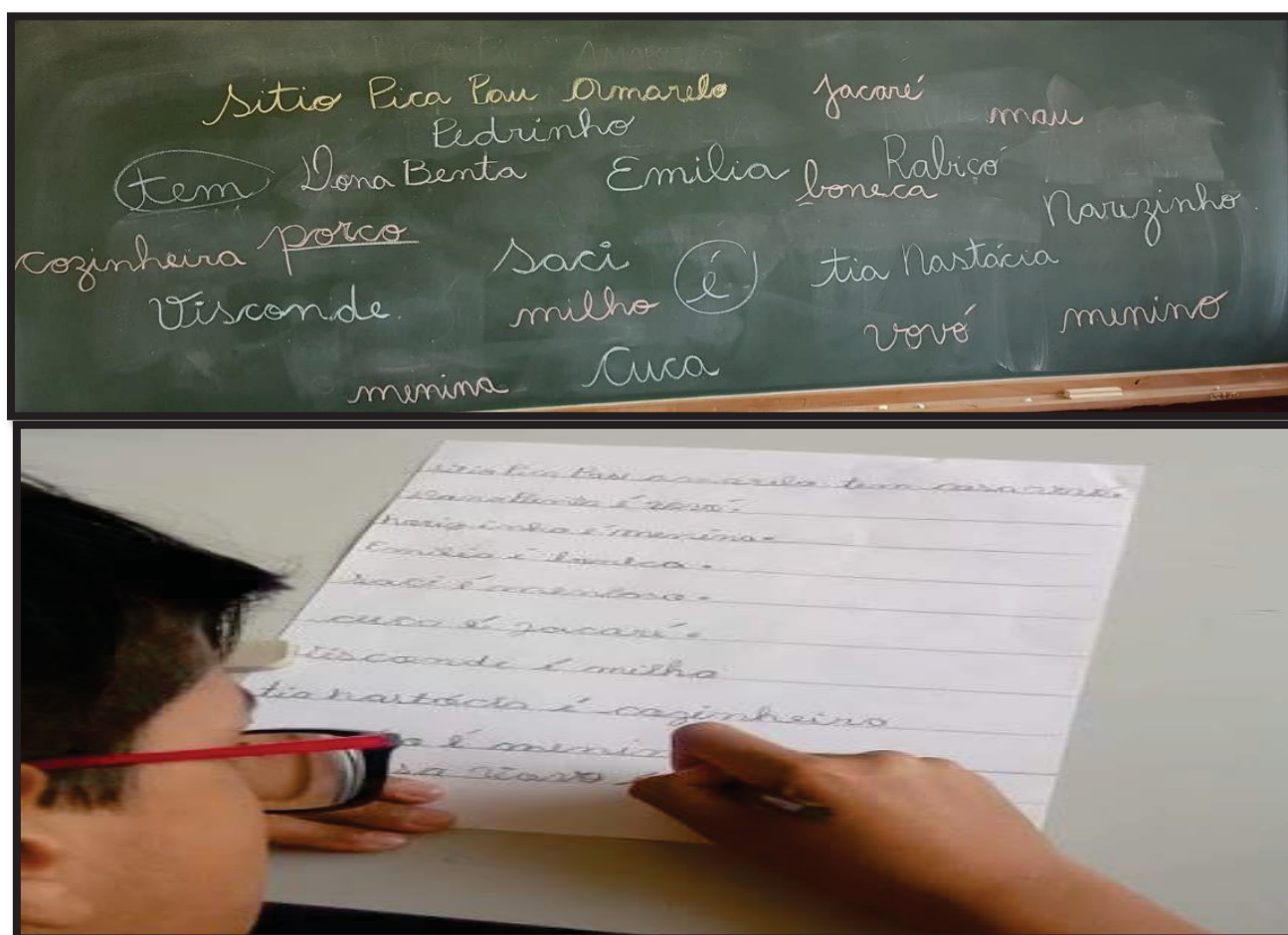


FONTE: Dados da autora.

Além deste projeto de letramento sobre a temática LAR, houve outros projetos realizadas nesta turma do 3ºano ao longo do ano letivo. Entre os meses de maio, junho, julho foi viabilizado o projeto Sítio do Pica Pau Amarelo, tendo como referência as obras de Monteiro Lobato e seus personagens, bem como a questão interdisciplinar de história e geografia; que realiza correspondência entre campo e cidade.

Neste projeto, destaca-se o conhecimento prévio dos alunos referente aos personagens. Eles já conheciam a história do Saci, da Emília, então sentiram-se motivados a expor as ideias relativas a temática através da Libras. Tais ideias logo foram transcritas na lousa, estruturando palavras chaves. Após os alunos foram incentivados a realizar produção de textos descritivos, configurando uma descrição a cada personagem.

FIGURA 35 – MAPA CONCEITUAL E PRODUÇÃO DE TEXTO DESCRITIVO.



FONTE: Dados da autora.

No bimestre seguinte, foi realizado na turma, o projeto com o tema FOLCLORE - sendo ampliação do contexto Sítio do Pica Pau Amarelo, envolvendo a narrativa de lendas folclóricas brasileiras como: Saci, Sereia lara, Curupira e Lobisomem. Este projeto, realizado entre os meses de agosto a setembro, envolveu pesquisa destas lendas, narrativa em LIBRAS e transposição para a Língua Portuguesa. Outro destaque é relativo às atividades de análise linguística, que envolveram gênero textual quadrinhos e a transformação da narrativa em discurso direto.

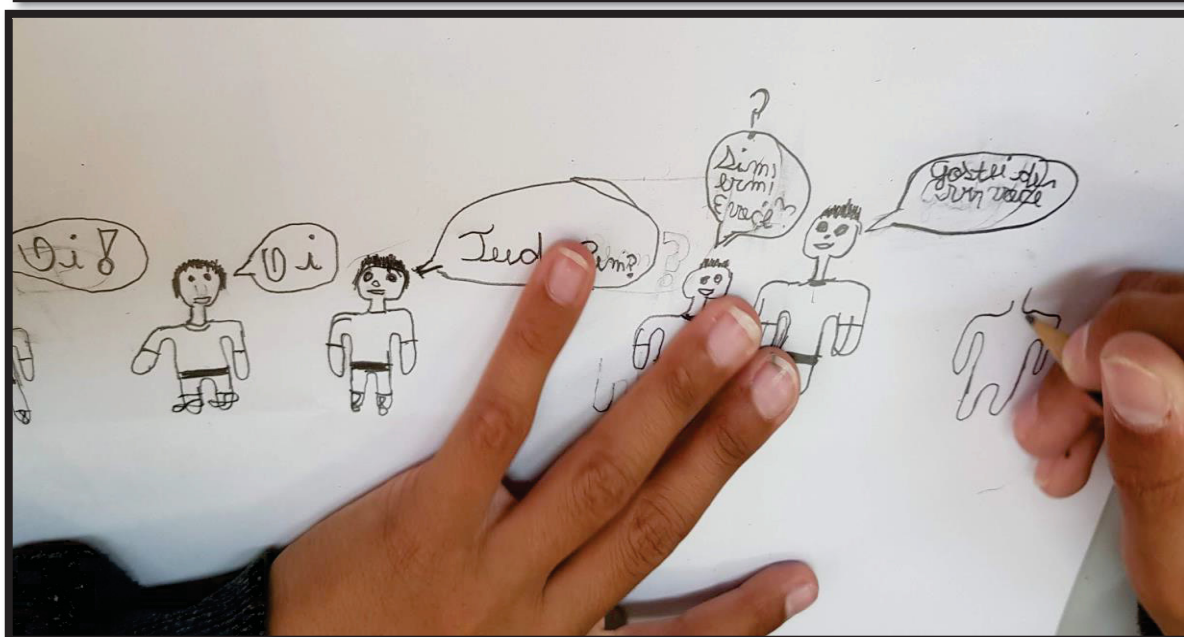
Conforme dinâmica de conversação em LIBRAS, os alunos exploraram vocabulários de saudações em Língua Portuguesa, e criaram quadrinhos, sendo uma produção textual da própria autoria dos alunos, o que também incentivou a leitura.

FIGURA 36 - DINÂMICA DE CONVERSÇÃO: SAUDAÇÕES



FONTE: Dados da autora.

FIGURA 38 - PRODUÇÃO TEXTUAL DE QUADRINHOS., LEITURA IDEOVISUAL (QUEBRA CABEÇA DE TEXTO)



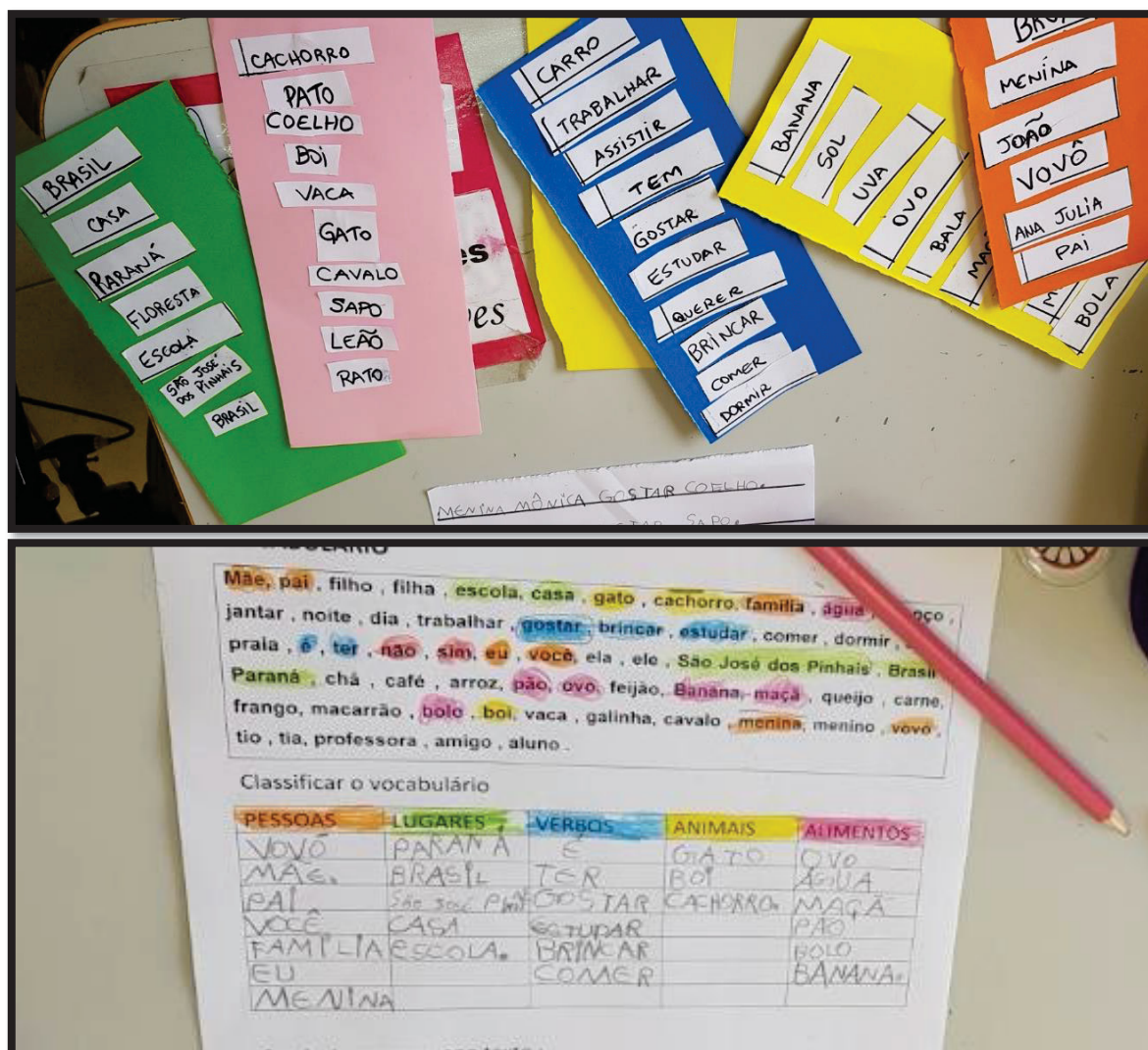
FONTE: Dados da autora.

Outra atividade que podemos destacar é a criação de um mapa conceitual de informações, partindo do enredo/narrativa de uma das lendas. Depois de realizado o mapa conceitual, os vocabulários foram classificados em categorias: pessoas, lugares, verbos e animais

identidade, realizando comparações, associações – chegando a conclusão de que Pedrinho pode também ser aluno de outra escola, que também é menino, compreendendo o contexto de substantivos comuns.

Nisso consiste o letramento pela via direta: levar o aluno a realizar uma reflexão geral conduzindo ao final para análise particular. Ou seja: conduzir pela prática narrativa e de leitura global uma significação individual. Em outras palavras: através do contexto como um todo, significar e contextualizar as partes. E isto foi possível e positivo ao realizar esta prática de letramento na turma do 3º ano, durante um ano letivo.

FIGURA 40 - ATIVIDADES RELATIVAS A CLASSIFICAÇÃO DE VOCABULÁRIO.



FONTE: Dados da autora.

5.2.3 O projeto de letramento no 5º ano.

A turma do 5º ano é formada por três alunos, com idade entre 10 /11 anos, que estudam na escola bilíngue desde a Educação infantil, completando neste ano de 2019 o primeiro ciclo do Ensino fundamental.

Os alunos V, M e W são fluentes em Libras, utilizando a Língua de Sinais como referência de expressão de ideias e recepção de informações. O aluno W é implantado, mas dentro do contexto escolar bilíngue, sua comunicação é exclusivamente visual e espacial, sendo que o aluno não expressa a oralidade no espaço escolar. É importante considerar que a expressão linguística em Libras é uma escolha do próprio educando, desde o início do ensino fundamental, mostrando o desenvolvimento significativo da identidade surda pela criança, mesmo mediante o implante. Ou seja: o contexto educacional bilíngue tornou-se referencial linguístico e cultural importante, para desenvolvimento de aprendizagem e para compreensão dos conteúdos curriculares.

Outro fato a considerar, em relação a turma do 5ºano, é o repertório linguístico - pois os alunos apresentam maior fluência em Libras, comparando-se a as demais turmas envolvidas no projeto de letramento. Além disso, também apresentam maior repertório no que corresponde ao português escrito, já realizando algumas produções textuais espontâneas, identificação e interpretação de vocabulários simples, utilizados no cotidiano; e estruturação de frases, destacando sujeitos e objetos para determinados verbos.

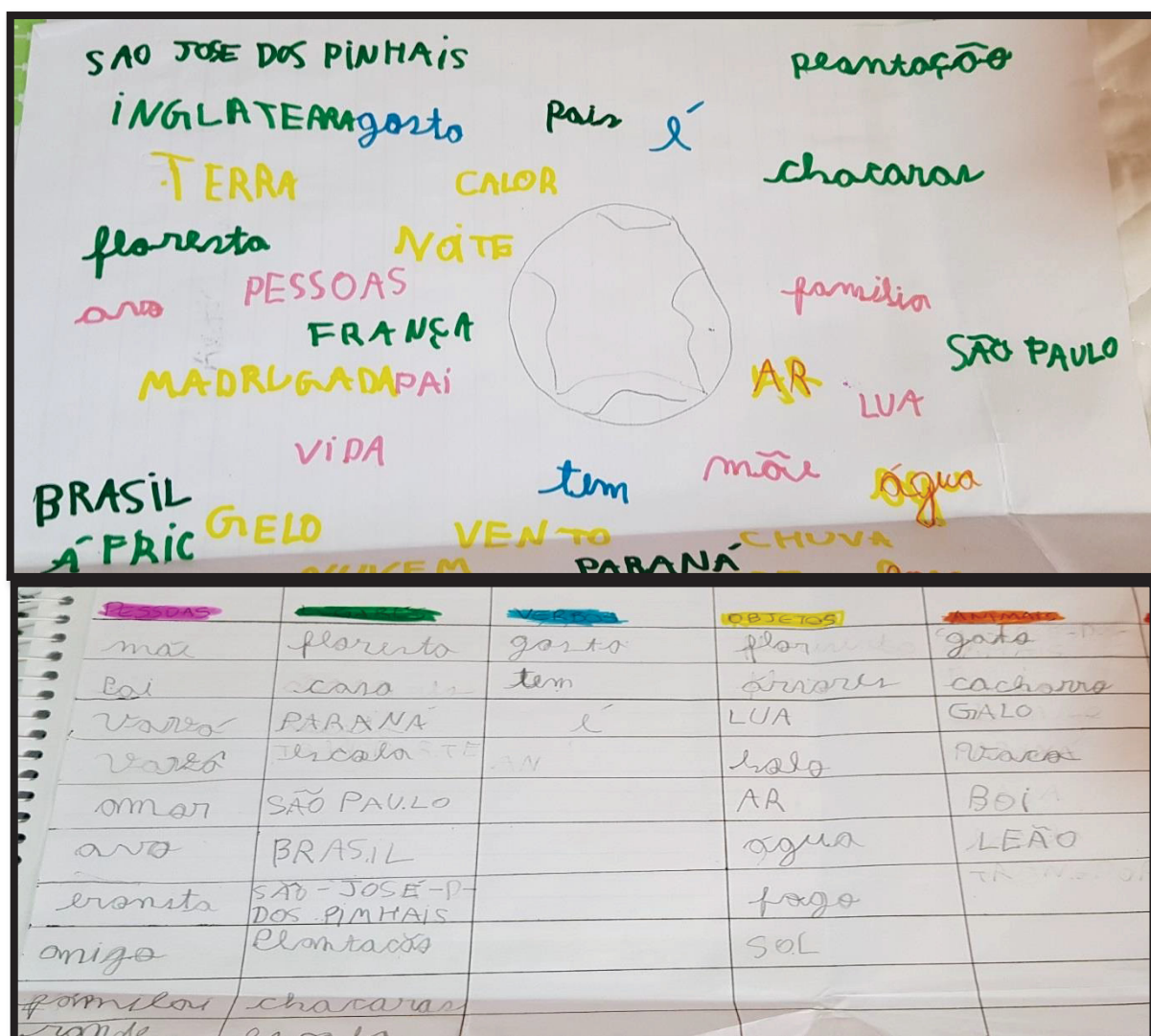
Tal repertório linguístico, é condicionado pelo maior tempo de escolaridade em contexto bilíngue, e conseqüentemente pelo nível de interação dos alunos com a comunidade surda. Com relação ao Português escrito, ressalta-se que os alunos estão inseridos em contexto de letramento pela via direta desde o segundo ano do ensino fundamental; realizando leitura ideovisual, interpretação e organização de informações desde os anos iniciais desta etapa escolar - em acordo com faixa etária e desenvolvimento psicomotor.

Entretanto, apesar de já estarem envolvidos na metodologia de letramento contextualizada; os alunos ainda possuíam pouca autonomia em relação a

Também foi significativo a conexão de informações, o quanto o conhecimento de mundo de um aluno estimulava a narrativa do outro. Ou seja: se um aluno ressaltava; “No planeta Terra tem Brasil”, um outro aluno já pontuava América do Sul, um outro pontuava E.U A. Quando um aluno destacou a palavra Água, outro aluno instantaneamente realizou referência a Oceanos ...e assim foi formado um quadro de palavras chaves – construído pelos próprios alunos.

Para uma maior assimilação de vocabulário e configuração do contexto temático, foi solicitado, como atividade domiciliar, a construção individual do próprio painel de vocabulário, referente ao planeta Terra - e depois a classificação do vocabulário em quadro organizador.

FIGURA 42 – PAINEL DE VOCABULÁRIO.

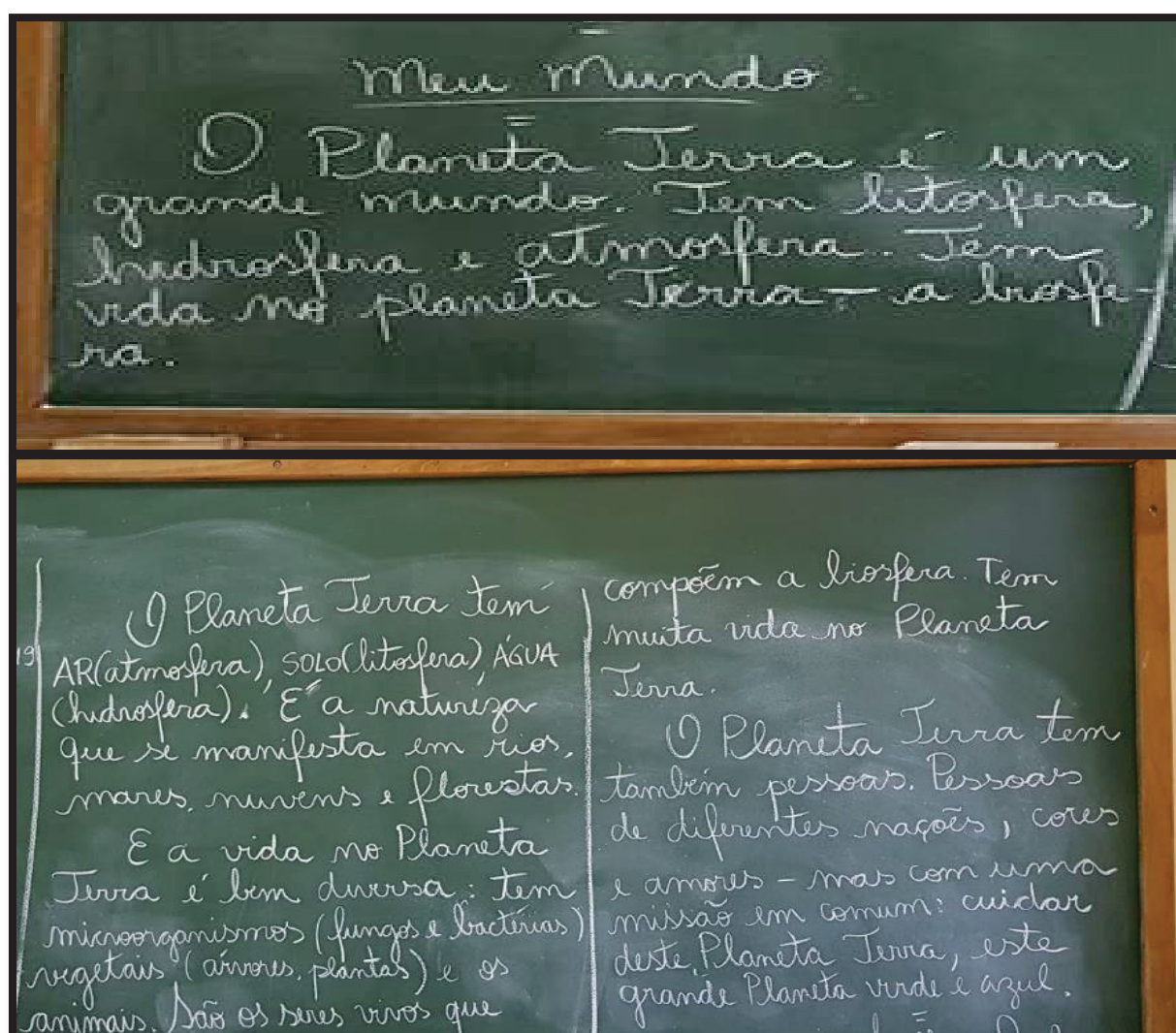


FONTE: Dados da autora.

Referente esta atividade domiciliar, foi interessante perceber que os alunos exploraram os vocabulários mais significativos, numa perspectiva particular. Por exemplo, um aluno gosta muito de geografia e tem interesse especial pela Inglaterra, França e pela África do Sul - destacou essas palavras chaves na atividade, incluindo até mesmo o verbo gostar. Além disso, outro fator a considerar nesta atividade é o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação a leitura e escrita, pois para realizarem a atividade em domicílio, precisaram pesquisar alguns vocabulários e os classificar.

Na aula seguinte, tendo por base as palavras\ideias chaves indicadas pelos próprios alunos, foi produzido um texto coletivo, escrito na lousa, tendo a professora pesquisadora como escriba.

FIGURA 43 - TEXTO COLETIVO TRANSCRITO NA LOUSA.



FONTE: Dados da autora.

Solicitou-se então, que os alunos fizessem a cópia do mesmo no caderno de linguagem, tendo por objetivo conhecer a estruturação textual (paragrafação, sequência de ideias) e elementos do texto (pontuação) além da orientação espacial da escrita. Foi interessante constatar, que os alunos já realizavam a identificação de algumas palavras inscritas no texto, como planeta Terra, vida e fizeram questionamentos sobre a palavra mundo, que desconheciam. Quando perceberam que o significado em Libras da palavra mundo, correspondiam ao mesmo sinal de planeta Terra, ficaram admirados pela questão de sinônimos.

Aproveitando a curiosidade dos alunos, foi apresentado outros sinais/palavras diferentes que apresentavam o mesmo significado, como LAR/CASA, SOLO/TERRA. Quando foi explorado a relação SOLO/TERRA para um mesmo significado e sinal relativo a terreno, foi interessante os alunos também relacionarem com a nomenclatura do nosso planeta, comentando³⁰ entre eles:” *porque na Terra tem solo* “, “*é planeta Terra, planeta com muito solo*”.

Este fator de análise linguística, foi fundamental para compreender que os alunos estabelecem conexão lógica entre o que conhecem e o que ainda desconhecem – e o conhecimento prévio é utilizado constantemente para construção de hipóteses sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, vão construindo o seu próprio caminho de aprendizagem.

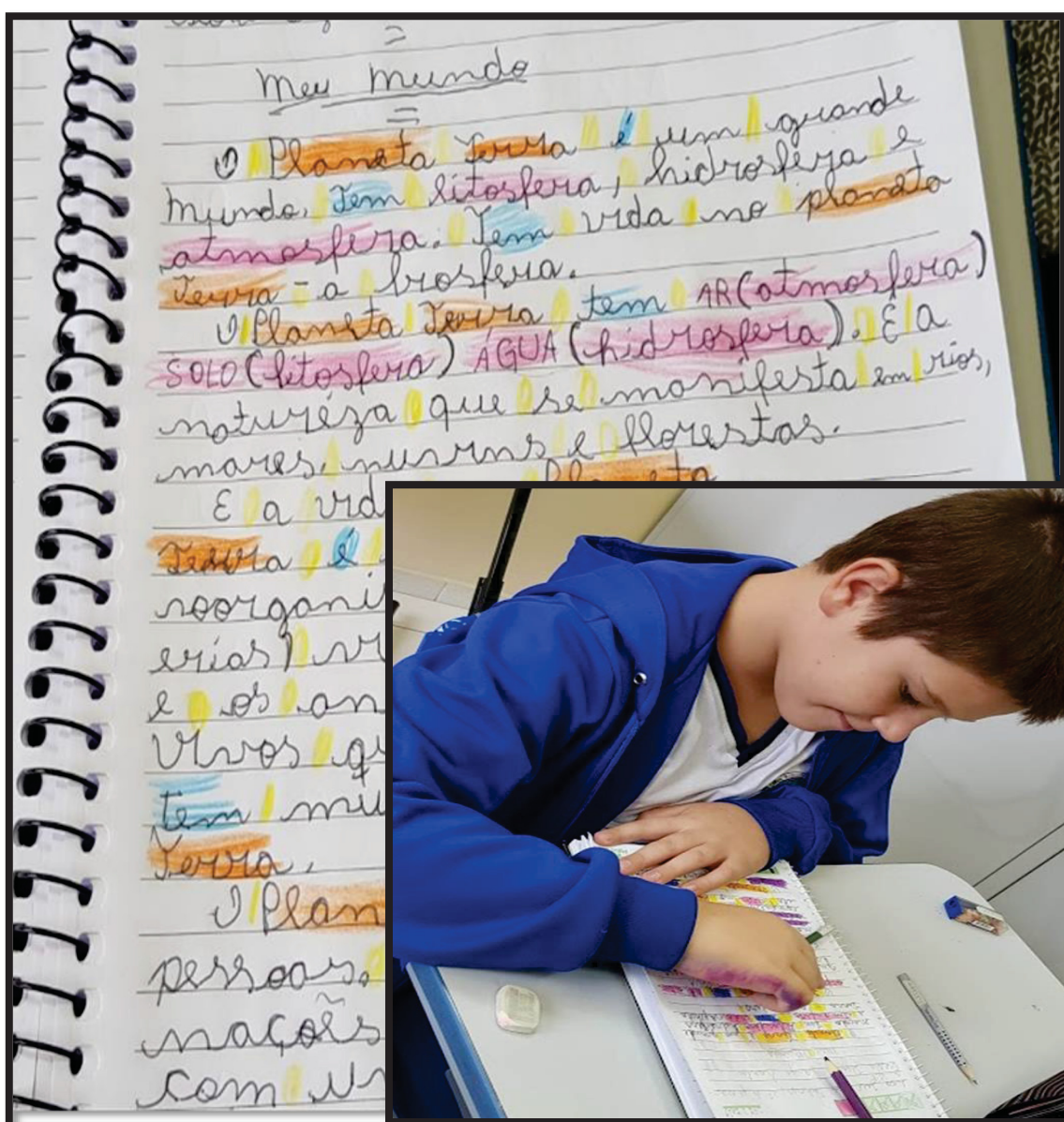
Por isso, evidencia-se que a narrativa inicial, a abordagem de conhecimento de mundo é essencial: para significação da temática e estabelecimento de hipóteses sobre o contexto escrito. Então, quando é apresentado um texto central, impresso ou transcrito em quadro negro, os alunos já estabelecem hipóteses sobre o mesmo, o que condiciona a leitura. Assim, a cópia do texto não torna-se descontextualizada, porque os alunos compreendem a temática abordada e criam hipóteses sobre o registro. Em outras palavras: a dinâmica de cópia não é frustrante, porque os alunos já compreendem globalmente o que está sendo registrado. Neste contexto, os alunos assimilam uma das funções sociais da escrita; que é o registro.

³⁰ Ressalta-se que os comentários dos alunos, a conversa entre professor e alunos e a interação entre os mesmos, durante a prática pedagógica, ocorre em Libras – que é a língua de mediação da escola. Assim, os comentários que os alunos expressam em Libras, estão sendo transcritos, em Língua Portuguesa, por discurso direto.

Depois desta atividade, em outra aula, os educandos foram orientados a circular/destacar, no texto, as palavras que já conheciam, utilizando uma cor para cada classe de palavra destacada: azul para verbos, rosa para objetos, verde para datas e lugares, amarelo para pontuação, espaços e laranja para substantivos próprios.

Por meio das palavras em destaque, as crianças foram estimuladas a ler o texto copiado no caderno, explorando significados de cada parte (parágrafo) do texto, interpretando informações e realizando associações.

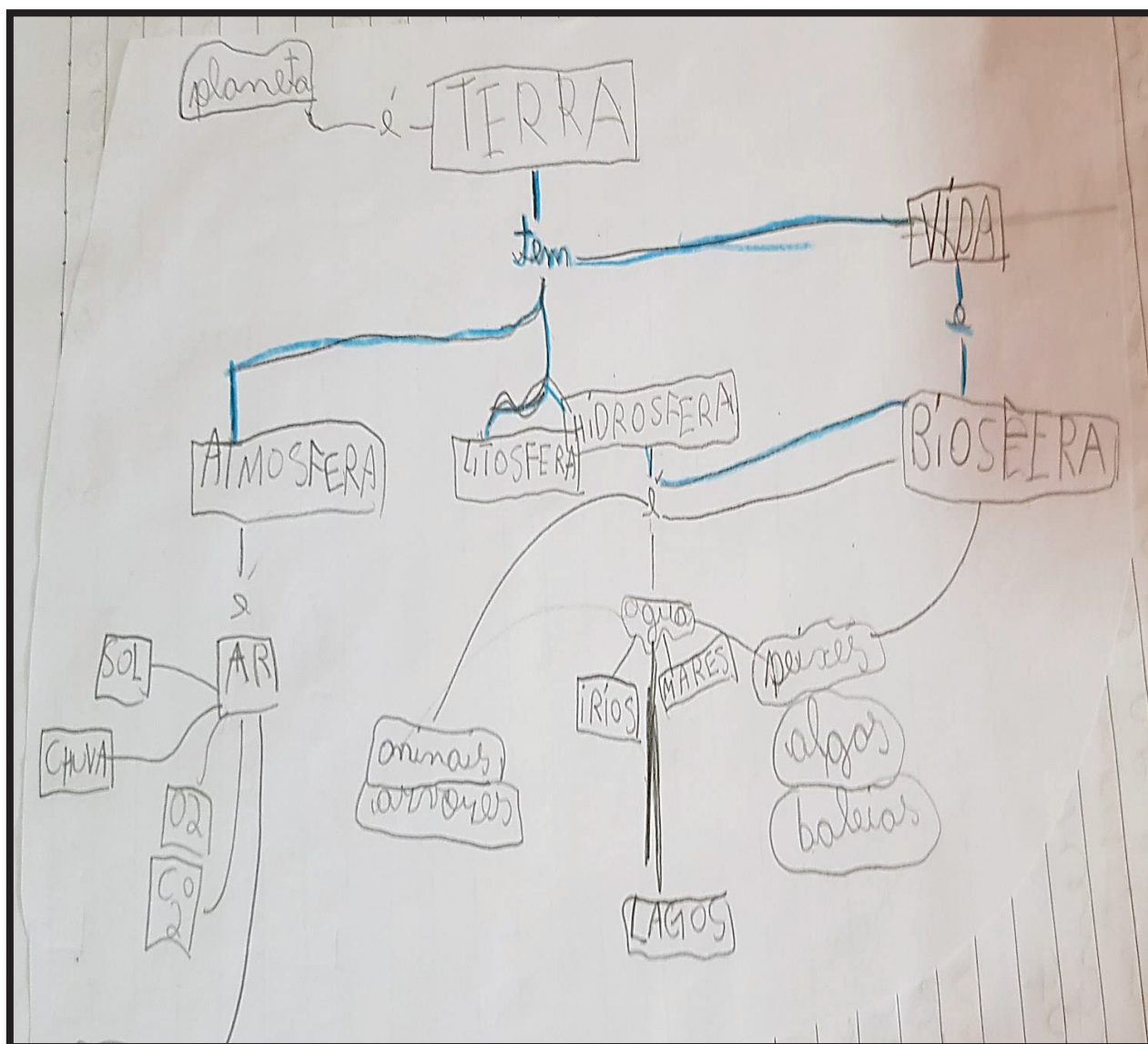
FIGURA 44 – LEITURA IDEOVISUAL E DESTAQUE DE PALAVRAS CHAVES



FONTE: Dados da autora.

Para efetivar o processo de interpretação, foi realizado a construção coletiva de um mapa conceitual, com finalidade de organizar as informações do texto, estabelecendo significações e conexões entre as palavras-chaves e ampliando o sentido / interpretação global do texto. Mediante esta atividade, constatou-se o processo de interpretação torna-se mais efetivo, do que uma atividade tradicional de questionário, referente ao texto. Os alunos se mostram mais motivados ao conectar/ligar informações, estabelecendo relações lógicas e interpretando o texto de maneira significativa.

FIGURA 44 - MAPA CONCEITUAL REFERENTE A TEMÁTICA.



FONTE: Dados da autora

Após estas dinâmicas referentes ao texto central, foram inseridos outros gêneros textuais, como por exemplo um texto informativo sobre Meio Ambiente e Reciclagem – impresso pelo próprio município. Como o texto envolvia também a temática ecologia, os alunos mostraram interesse em realizar a leitura flutuante e destacarem as palavras que conheciam.

FIGURA 45 – EXPLORANDO OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS



FONTE: Dados da autora

Depois da leitura flutuante e destaque das palavras, o texto foi cortado em partes, criando-se um quebra cabeça de texto. Nesta atividade, os alunos foram incentivados a realizar uma leitura interpretativa, realizando conexões entre as informações que constam nos parágrafos, compondo uma sequência lógica. Houve momentos de dificuldades, pois no início os alunos se baseavam pelas palavras chaves; como algumas eram repetidas ao longo dos parágrafos, eles alteravam a ordem lógica.

Entretanto, esse processo de “erro” induzia a uma nova reflexão sobre o texto, mostrando que era necessário ler e compreender o contexto. A mediação da professora pesquisadora correspondia a significar aos alunos as palavras desconhecidas no texto, e estimular a compreensão global, contextual.

FIGURA 46 - QUEBRA CABEÇA DE TEXTO



FONTE: Dados da autora

Após, iniciou-se o processo de produção escrita. Como no mês de março comemora-se o dia Mundial da Água (22/03); os alunos foram estimulados a produzirem um texto informativo, coletivo, que posteriormente seria utilizado para cartaz.

FIGURA 47 – CONSTRUÇÃO DE CARTAZ COLETIVO

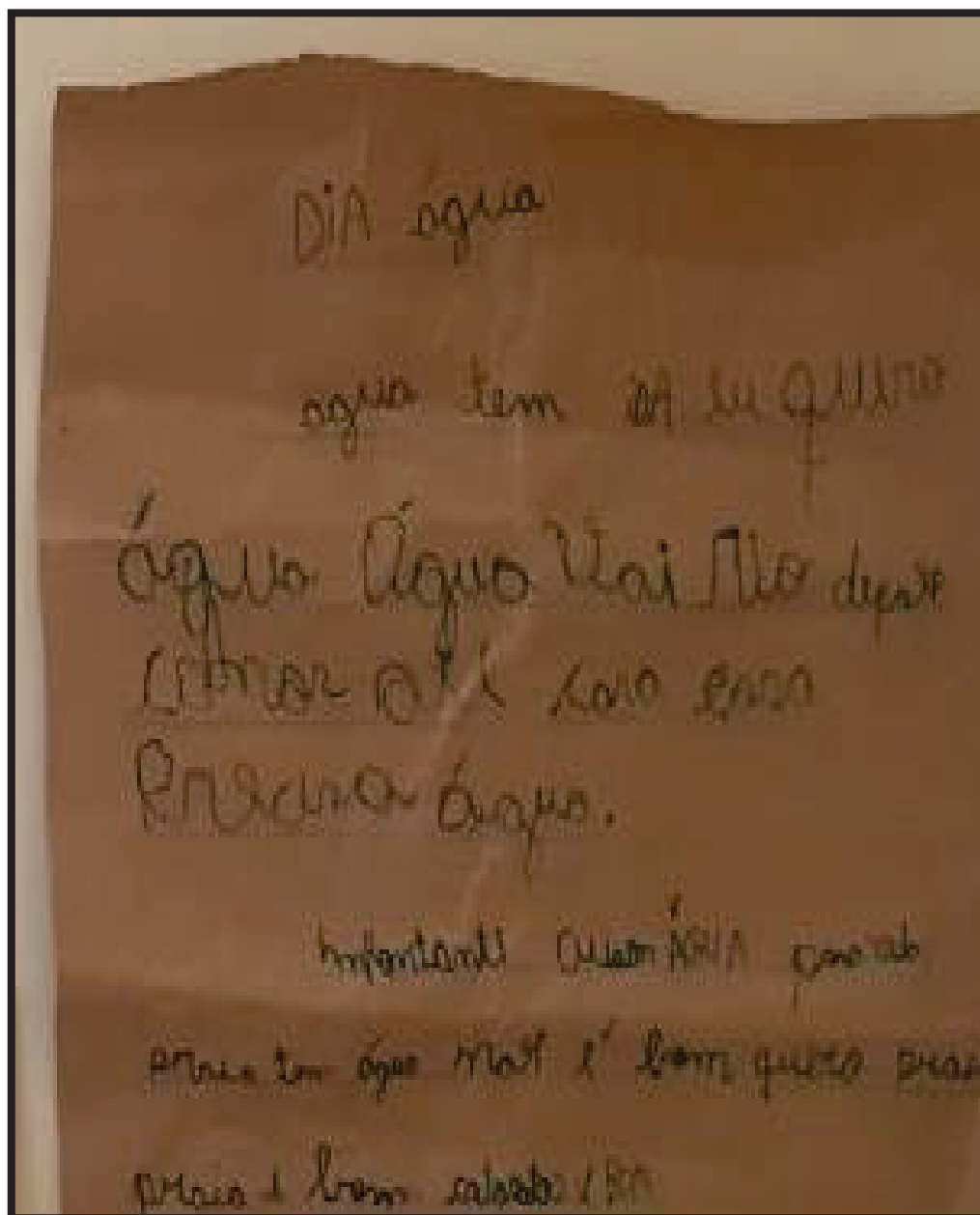


FONTE: Dados da autora

Primeiramente, cada aluno ficou responsável por elaborar um parágrafo sobre o tema água – evidenciando importância da água para a vida e a problemática da poluição da água. Para compor o texto, os alunos utilizavam os vocabulários já assimilados, sendo que a mediação/intervenção da professora pesquisadora era relativo estruturação de ideias e auxílio, através do alfabeto datilológico³¹ para compor palavras desconhecidas que os alunos queriam inserir no texto e que representavam ideias referentes ao contexto . Depois de realizados os parágrafos individuais, os alunos formaram um grupo, para desenvolver o texto coletivo.

³¹ É o alfabeto em configuração manual correspondente em Libras. Cada letra do alfabeto corresponde a uma configuração de mão específica na Língua de Sinais, e geralmente utiliza-se este alfabeto datilológico para transcrever palavras para a Língua Portuguesa, através de soletração rítmica.

FIGURA 48 - CARTAZ “DIA DA ÁGUA “



FONTE: Dados da autora

“Dia da água.

Água tem vida. Eu quero água. Água vai rio depois canos até casa. Casa precisa água.

Importante cuidar água para vida. Praia tem água. Mar é bom, quero praia. Praia é bom. Cataratas é bom.

Nesta etapa, foi interessante perceber a organização coletiva dos alunos: uma era escriba, outro leitor e outro cuidava da orientação espacial. Depois as funções eram trocadas, mas cada educando assumia em dado momento uma função para compor o cartaz. Foi estimulante este trabalho em grupo, tanto no que corresponde a leitura quanto interpretação; pois o conhecimento de um aluno, serve como suporte para outro aluno; e assim há uma construção efetiva.

O texto criado não possui uma estruturação de ideia refinada, qualitativa – que é a expectativa de escrita para uma criança entre 10/11 anos que frequenta o quinto ano em sistema regular ouvinte. Contudo, salienta-se que este mesmo texto foi produzido por alunos surdos, em perspectiva de segunda Língua. Ou seja; uma criança ouvinte que estude inglês aos 10 anos de idade, também estará produzindo um texto em Língua inglesa em perspectiva de segunda língua, com composição de ideias básicas, conforme o domínio de vocabulário.

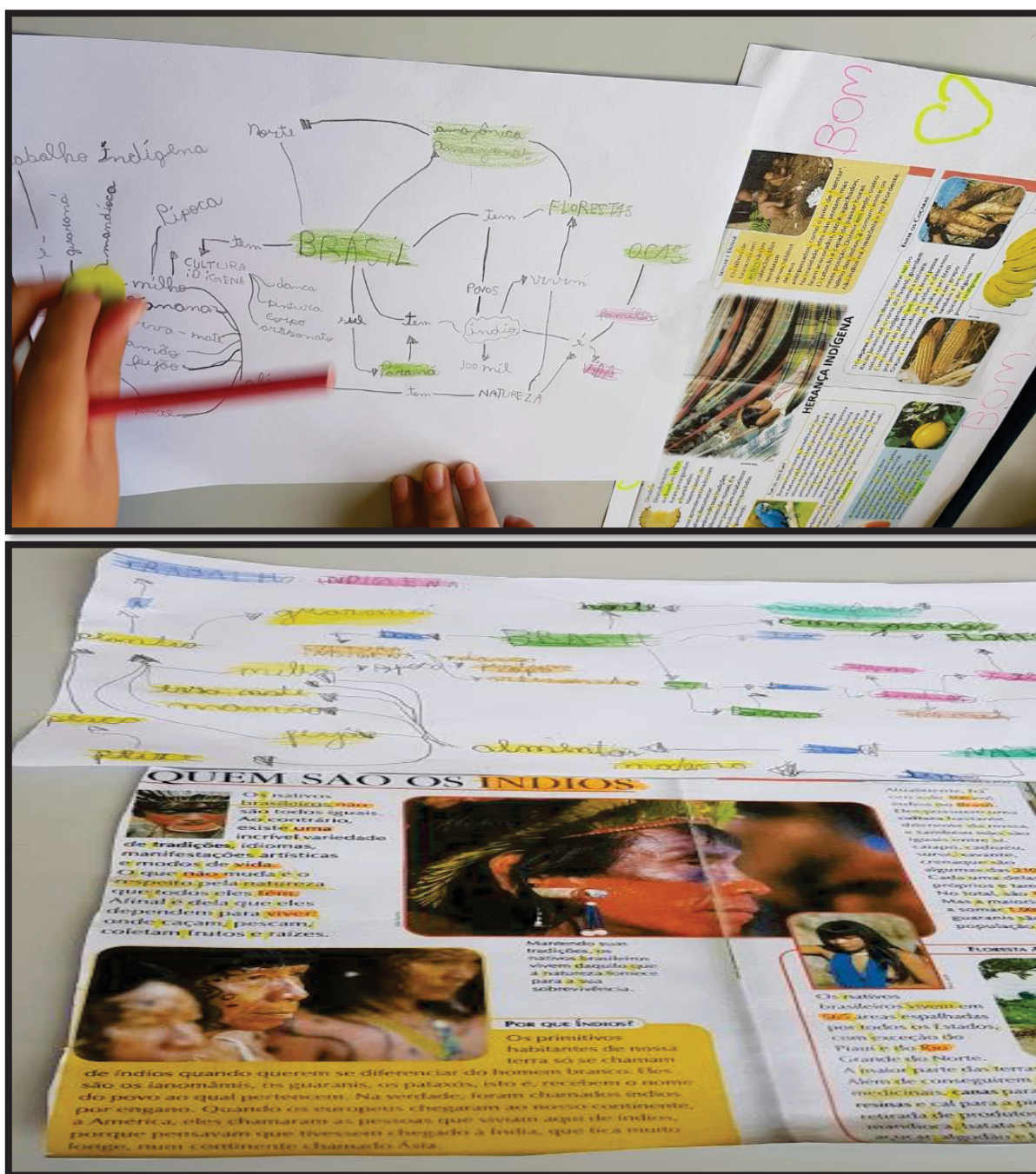
O que foi considerado nesta atividade de produção foi autonomia dos alunos em realizar a escrita, em desenvolver as ideias no texto – mesmo ainda não apresentando concreta coesão, sintaxe; porém já é perceptível o desenvolvimento da semântica, configurando sentido ao que está escrito. Isto é importante para que o aluno reconheça a função social do ato de escrever e ler, que ele seja desafiado e instigado a expressar ideias, informações e observações através do registro escrito.

Neste contexto, também foram explorados outros gêneros textuais, relativos a questão ambiental/sustentabilidade. Então, como um dos conteúdos a serem abordados na área de história é cultura indígena – e tal cultura é representativa do vínculo homem/natureza - utilizou-se da interdisciplinaridade para explorar a leitura interpretativa.

Assim, em uma aula de Letramento do projeto Ecologia, foi distribuído aos alunos três textos informativos (cada aluno com um conteúdo diferente) sobre cultura indígena e a população indígena no Brasil. Diante dos textos, cada aluno realizou a leitura flutuante, estudando vocabulários e significados. Tal atividade foi realizada com autonomia, pois os alunos já assimilaram o código de cores utilizados para classificar vocabulários.

Depois desta leitura interpretativa, utilizou-se a expressão linguística narrativa em Libras, instigando o aluno expor para os demais colegas as informações que compreendeu do texto que leu. Através de tal narrativa, foi construído um mapa mental coletivo, para organização e conexão de ideias – e assim, finalizar a interpretação significativa.

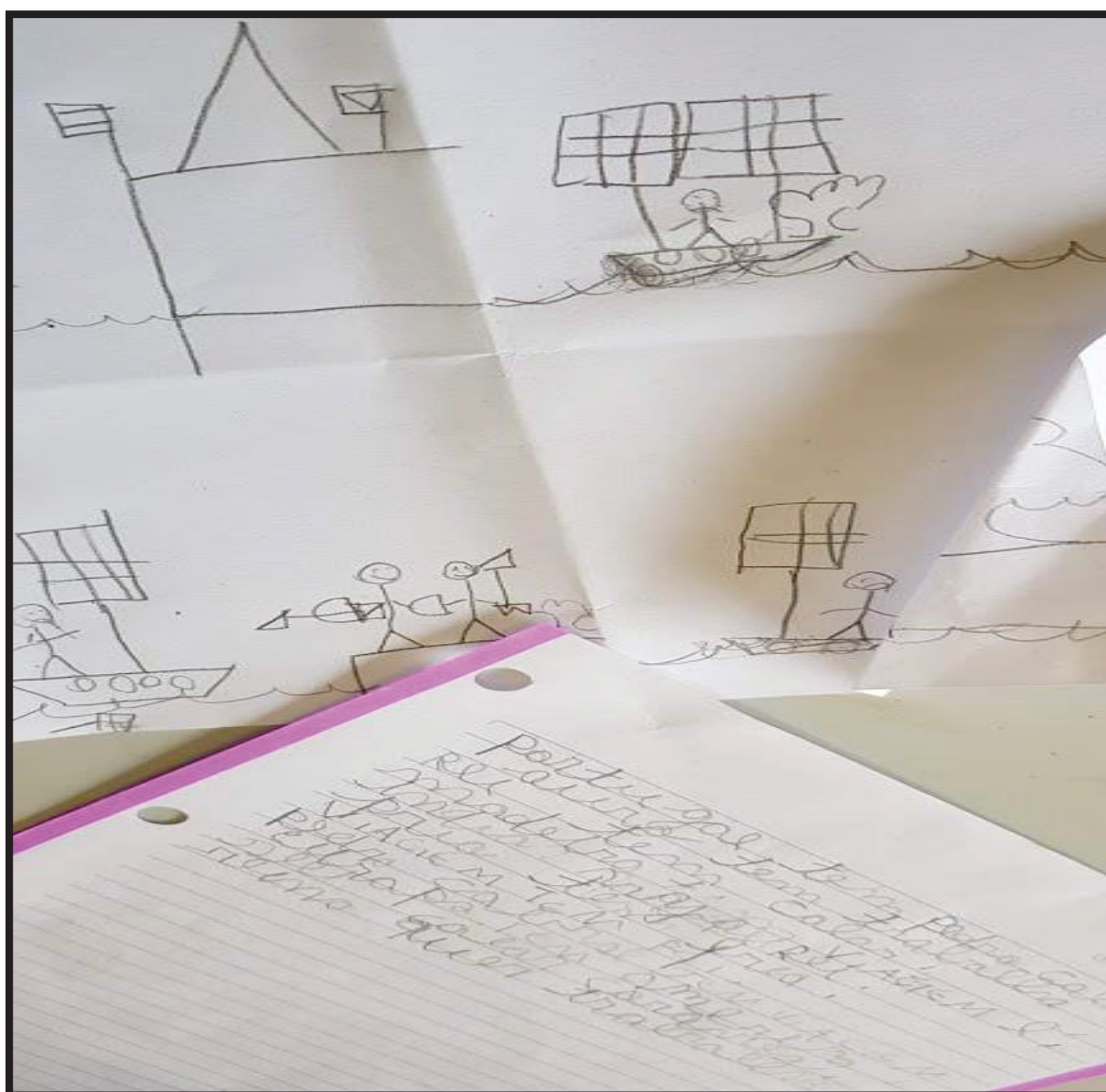
FIGURA 49 - LEITURA IDEOVISUAL E CONSTRUÇÃO DE MAPA MENTAL.



FONTE: Dados da autora.

Aproveitando a temática sobre ECOLOGIA e herança cultural indígena, foi explorado em roda de conversa, uma análise crítica sobre o conteúdo “Descobrimento do Brasil”, compreendendo o impacto sobre a exploração da natureza ao longo de 500 anos, e as reais intenções da colonização portuguesa no território brasileiro. Os alunos se mostraram interessados em tal conteúdo, apresentando para transcrição em lousa as informações mais importantes que estabelecemos em roda de conversa. Após, criaram um texto em quadrinhos sobre o tema e desenvolveram produção escrita.

FIGURA 50 - PRODUÇÃO DE QUADRINHOS E TEXTO DISSERTATIVO SOBRE 1500



FONTE: Dados da autora.

Correlacionados à estas atividades, houve também atividades de análise linguística, apresentando relação lógica entre verbos e pronomes. Entretanto, salienta-se que estas atividades de análise linguística não representa conjugação tradicional, listando verbos e pronomes - mas corresponde a uma análise lógica de refletir sobre o que escreve, preencher frases. Isto é: se na frase consta o nome do aluno, ele poderia substituir pelo pronome EU. Se houver o nome dele e de outro colega, substitui por NOS, se há somente o nome do colega, pode substituir por VOCÊ ou ELE. Depois de definido os pronomes, correlaciona-se os verbos É e TER, onde são transcritos na lousa, diferentes formas de escrita destes verbos, no tempo presente: **sou, é, somos, tenho, tem, temos.**

Transcritos no quadro estes verbos, foi realizado uma explicação expositiva em LIBRAS, comentando que o verbo **É** não combina com o pronome **EU**. Então usamos **SOU**. Que o verbo **TEMOS**, usamos quando escrevemos uma frase relativa ao pronome **NOS**, sendo que ambos terminam em OS. E que o verbo **TENHO** usamos quando queremos expressar posses próprias, relativo ao pronome **EU**.

Depois de realizado esta exposição e os alunos interagirem em uma dinâmica de jogo de memória, relacionando verbo ao pronome, foi solicitado aos alunos produzirem frases relativas ao seu cotidiano escolar, utilizando os pronomes EU, NOS e ELE/VOCÊ e os verbos TER /SER correlacionados. Surgiram então frases escritas como: ***“Ela é professora. Eu sou aluno. Eu e amigo somos alunos. Eu tenho mochila. Nós temos aula. Eu tenho escola”***. Ou seja: frases relacionadas ao contexto do próprio aluno, produzidas de forma espontâneas por eles, o que auxiliou na assimilação da relação entre verbos e pronomes, substantivos próprios e pronomes.

Contudo, ressalta-se que este processo de análise linguística precisa ser contínuo durante o ano letivo, pois uma aula ou um projeto bimestral não são suficientes para os alunos assimilarem e utilizarem de maneira funcional a correspondência entre pronomes/verbos. É necessário explorar continuamente este conteúdo, para os alunos construírem uma percepção funcional das mudanças que ocorrem nos verbos.

Partindo deste pressuposto, eles vão estruturando a escrita, conforme vão se desenvolvendo como leitores e possíveis escritores. Além disso, é necessário considerar a especificidade de cada educando, pois alguns irão realizar a análise linguística de maneira significativa, enquanto outros irão corresponder somente no aspecto da leitura interpretativa.

Então, para completar o projeto deste primeiro bimestre, foi realizado uma exposição dos textos /cartazes construídos em aula; e os alunos tiveram oportunidade de apresentar para as famílias e outros colegas, de maneira narrativa em LIBRAS, tendo suporte visual de cartazes e textos produzidos – o que compreenderam e significaram sobre a temática ECOLOGIA.

FIGURA 51 – EXPOSIÇÃO FINAL DA SEQUENCIA DIDÁTICA.



FONTE: Dados da autora.

Depois do projeto ECOLOGIA, foi realizado em maio/junho de 2019, o projeto TITANIC. A escolha deste tema foi indicada pelos próprios alunos, pois o aluno M comentou com os outros alunos sobre o navio TITANIC, que afundou

antigamente, que era um navio muito grande – e o comentário repercutiu, inclusive para os alunos da turma do terceiro ano.

Assim, percebendo o interesse dos alunos sobre o tema, foi elaborada uma narrativa em dinâmica de roda de conversa, para coletar informações que os alunos já tinham sobre o assunto. Nesta narrativa, os alunos evidenciaram o nome do navio, e o que ocorreu com o mesmo para acontecer o acidente.

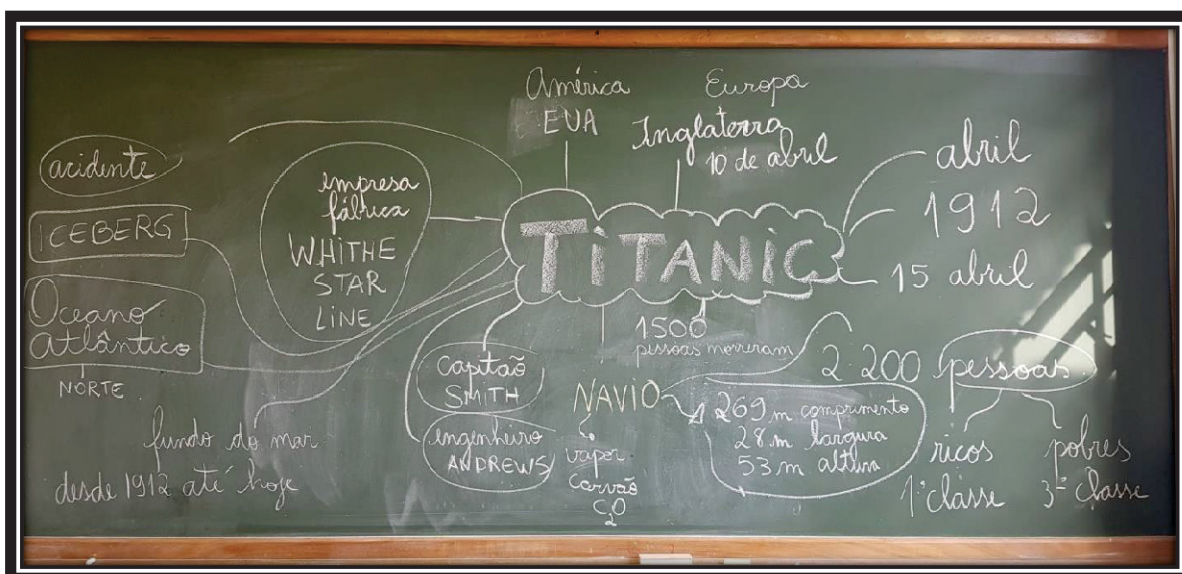
Para enriquecer a narrativa dos alunos, foi proposto uma pesquisa em multimídia (tablet) para coletar maiores informações, como data, número de passageiros, itinerário de viagem. Também foi exibido cenas do filme Titanic (1997) para os alunos compreenderem o contexto social/ histórico da época. Os educandos mostraram interesse pela configuração social, divisão de classes sociais, percebendo as diferenças existentes no vestuário, nos dormitórios e no tratamento dos passageiros do navio. Isto é: realizaram uma leitura da realidade social, apresentando inclusive reflexões subjetivas, como: *“terceira classe tem vida difícil, sofre “,” famílias grandes não podem se salvar porque é terceira classe “,” primeira classe tem restaurante muito bom.”*

Neste aspecto, podemos considerar que houve um avanço significativo em relação ao início do ano letivo e ao primeiro projeto realizado, pois os alunos evidenciaram maiores hipóteses subjetivas, narrativa de ideias. Assim, diante de tais narrativas, foi desenvolvido um mapa mental coletivo, conectando e organizando informações.

Como podemos perceber, as informações foram descritas em detalhes, como: número de passageiros, dados de comprimento, largura e altura do navio. Tal fato demonstra que a pesquisa é uma ferramenta importante e ativa na aprendizagem, quando a temática desperta o interesse dos educandos. Eles se mostraram cativados pela história do naufrágio, inserindo maiores detalhes ao quadro.

Após a construção do mapa mental, foi realizada produção textual e atividade relativa a contextualização de informações, considerando principalmente ponto de partida e destino da viagem, destacando o perfil transatlântico.

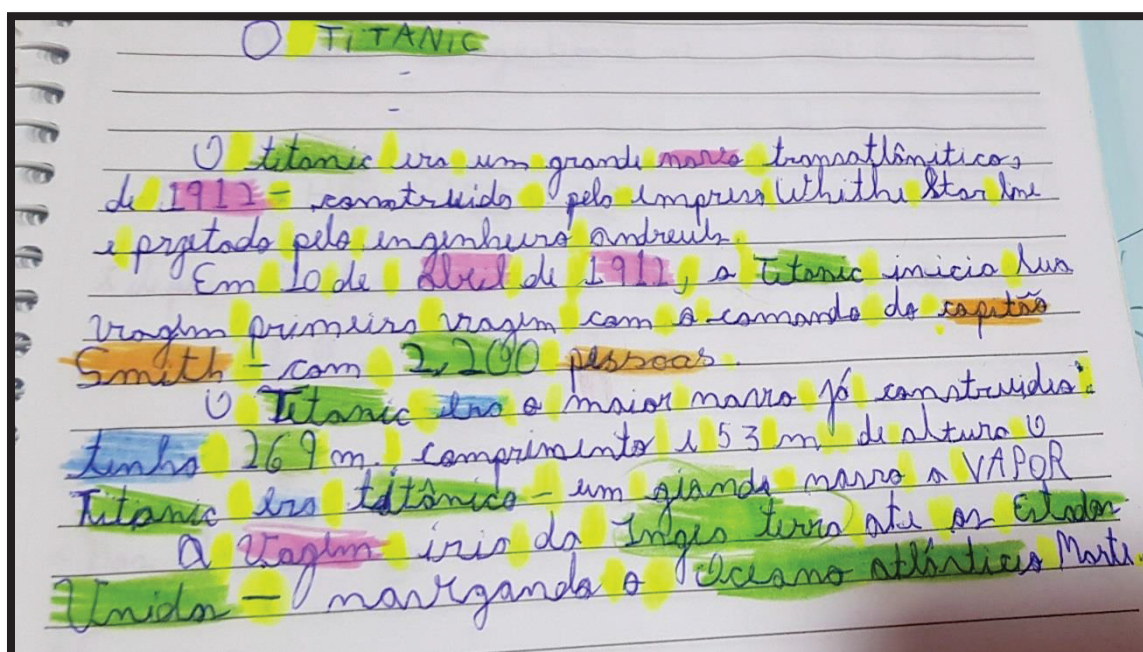
FIGURA 52 – MAPA CONCEITUAL PROJETO TITANIC



FONTE: Dados da autora.

Após a construção do mapa mental, foi realizada produção textual e atividade relativa a contextualização de informações, considerando principalmente ponto de partida e destino da viagem, destacando o perfil transatlântico.

FIGURA 53 - TEXTO PRODUZIDO ATRAVÉS DO MAPA MENTA

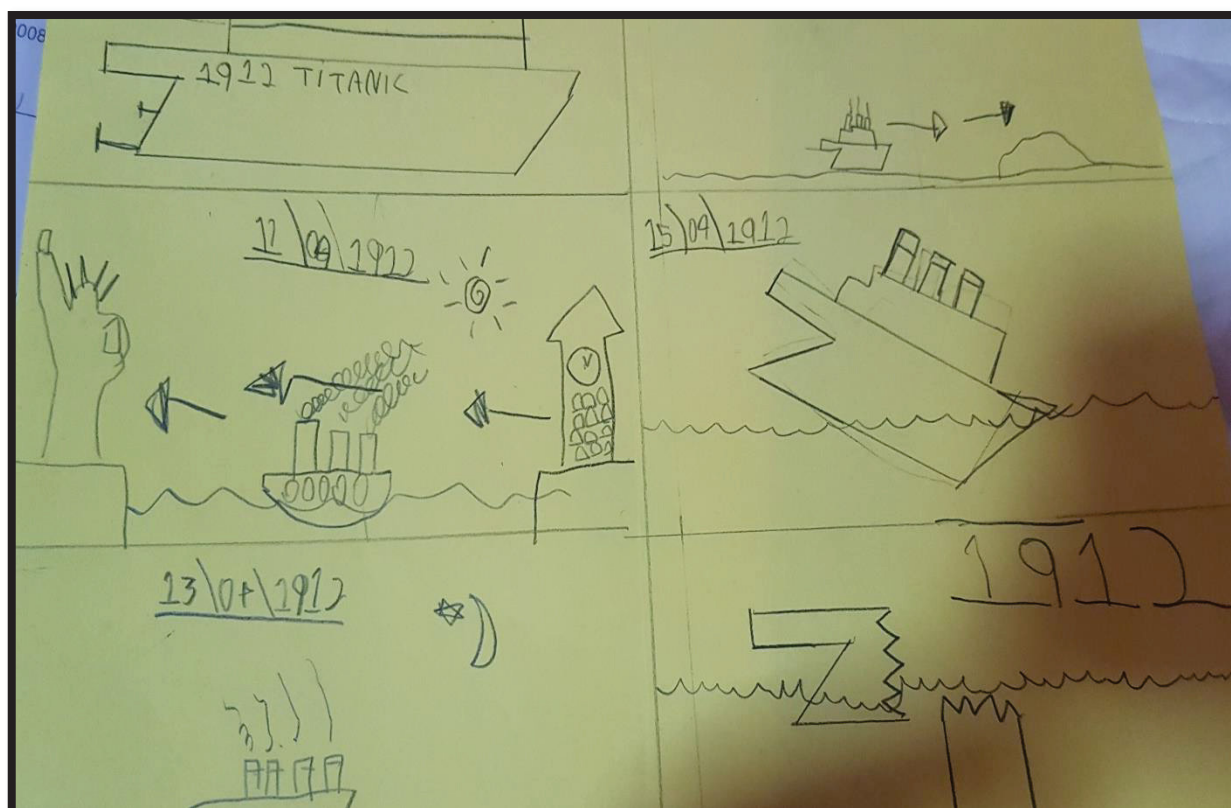


FONTE: Dados da autora.

Então, nesse momento, houve a comparação entre a viagem de Cabral ao Brasil, em abril de 1500 e a viagem do Titanic - pois os alunos perceberam de maneira autônoma que ambas se caracterizam como travessia oceânica. Foi interessante constatar que os alunos obtiveram tal conclusão de forma espontânea, sem necessidade de mediação. Tal fato demonstra que o conhecimento de mundo é essencial para envolver reflexão.

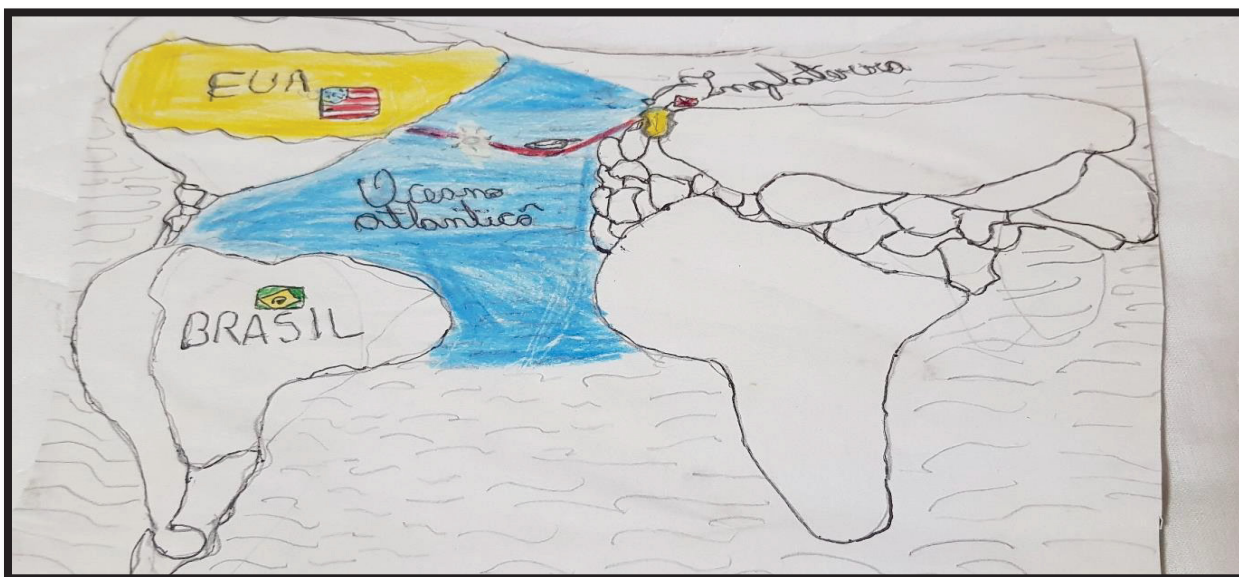
Por isso, podemos considerar que o projeto TITANIC oportunizou aprendizagem significativa, evidenciando uma leitura contextual efetiva. É como se fosse um ciclo: o interesse dos alunos pelo tema, motivavam a leitura e interpretação; e quanto mais eles pesquisavam sobre o tema (seja lendo ou escrevendo), maior ainda era o envolvimento em relação ao contexto.

FIGURA 54 - QUADRINHO REPRESENTANDO O ACIDENTE OCORRIDO COM O TITANIC EM 1912.



FONTE: Dados da autora.

FIGURA 55 - ESQUEMA CARTOGRÁFICO REPRESENTANDO A VIAGEM.



FONTE: Dados da autora.

Também ressalta-se neste projeto, a questão interdisciplinar: pois nas aulas de história e geografia foi abordado o conteúdo referente a imigração, no Brasil e no Paraná.

FIGURA 56 – EXPOSIÇÃO FINAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA TITANIC



FONTE: Dados da autora.

Ao final, foi realizada exposição Titanic para os alunos da escola e familiares, sendo que os próprios alunos produziram os materiais e cartazes e construíram a réplica do navio, utilizando sucata. Eles se mostraram motivados a narrar a história pesquisada aos demais colegas.

Aproveitando tal contexto, referente a viagem intercontinental, imigração – iniciou-se o próximo projeto de letramento: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS, realizado entre agosto/setembro de 2019. Este tema está conectado com o projeto anterior, porque Edward Huet foi um dos nomes pioneiros na fundamentação da Educação de Surdos no Brasil. Convidado por D. Pedro II, veio de Paris até o território brasileiro em uma viagem transatlântica, e auxiliou na fundação do Instituto Nacional de Surdos (INES) em 1857.

Além disso, aproximando-se o mês de setembro, onde comemora-se o Dia Nacional do Surdo³², é importante que os alunos surdos compreendam o contexto e a trajetória histórica da comunidade surda brasileira, significando sua identidade linguística e cultural.

Então, para a etapa narrativa deste projeto, buscou-se parceria com o professor/instrutor surdo que leciona Libras na escola. Assim, durante as aulas de Libras, mediante a exposição narrativa sobre a trajetória histórica da educação de surdos, os alunos adquiriram conhecimento sobre os desafios e lutas que os surdos enfrentaram ao longo da história, conscientizando-se que foi esta mesma história que oportunizou alcançar a representatividade de hoje, incluindo o reconhecimento da Língua de Sinais como Língua referência da comunidade surda.

Neste contexto, com a abordagem da temática realizada nas aulas de Libras, iniciou-se a primeira aula de letramento referente ao projeto “Educação de Surdos”. Então, na primeira etapa narrativa, questionei aos alunos se eles conheciam a história dos surdos, o que aconteceu com a comunidade surda ao longo dos anos, ao longo da história.

³² Dia 26 de Setembro é o dia escolhido como referência ao dia Nacional do Surdo, por ser a data de fundação do INES – simbolizando a história, as lutas e as conquistas, e dos direitos alcançados pela comunidade surda no Brasil.

Os alunos, de maneira imediata, foram relatando as informações que conheceram na aula de Libras – porém de maneira desconexa, sem organização temporal: “foi proibido Língua de Sinais no Congresso de Milão”, “os surdos eram desprezados, mortos na Grécia e Roma, no tempo passado”. “Professor Huet veio para o Brasil”, “Aqui no Brasil tem INES³³”, “Em 2002 surgiu lei LIBRAS”. Entretanto, foi interessante constatar as informações significativas que os alunos descobriram sobre a trajetória da comunidade surda no Brasil e no mundo, destacando inclusive personagens como o professor surdo L’Epp, que fundou o Instituto de Surdos, em Paris, em 1755 e se tornou referência no uso da Língua de Sinais francesa como língua de mediação ao surdo. Além de L’Epp, os alunos destacaram Huet, também professor surdo que veio ao Brasil em 1855, convidado por D Pedro II, para oferecer assessoria didático/metodológicas sobre a educação de surdos, culminando a fundação do Instituto Nacional de Surdos, em 1857.

Assim, para reorganização espaço temporal das informações, a professora pesquisadora realizou a mediação, através da construção coletiva de um mapa mental, relacionando períodos históricos e lugares referentes a educação de surdos, no Brasil e no mundo.

Durante esta etapa, foi interessante perceber o quanto as orientações espaço-temporais foram importantes para significação e interpretação contextual. Ou seja; quando se referia ao ano de 2002, os alunos já contextualizavam o Brasil e a Lei de Libras. Quando o ano era 1880, o contexto era o Congresso de Milão e a imposição do oralismo. Então as informações foram se conectando, formando além de um mapa mental, uma linha do tempo descrevendo a trajetória da educação de surdos.

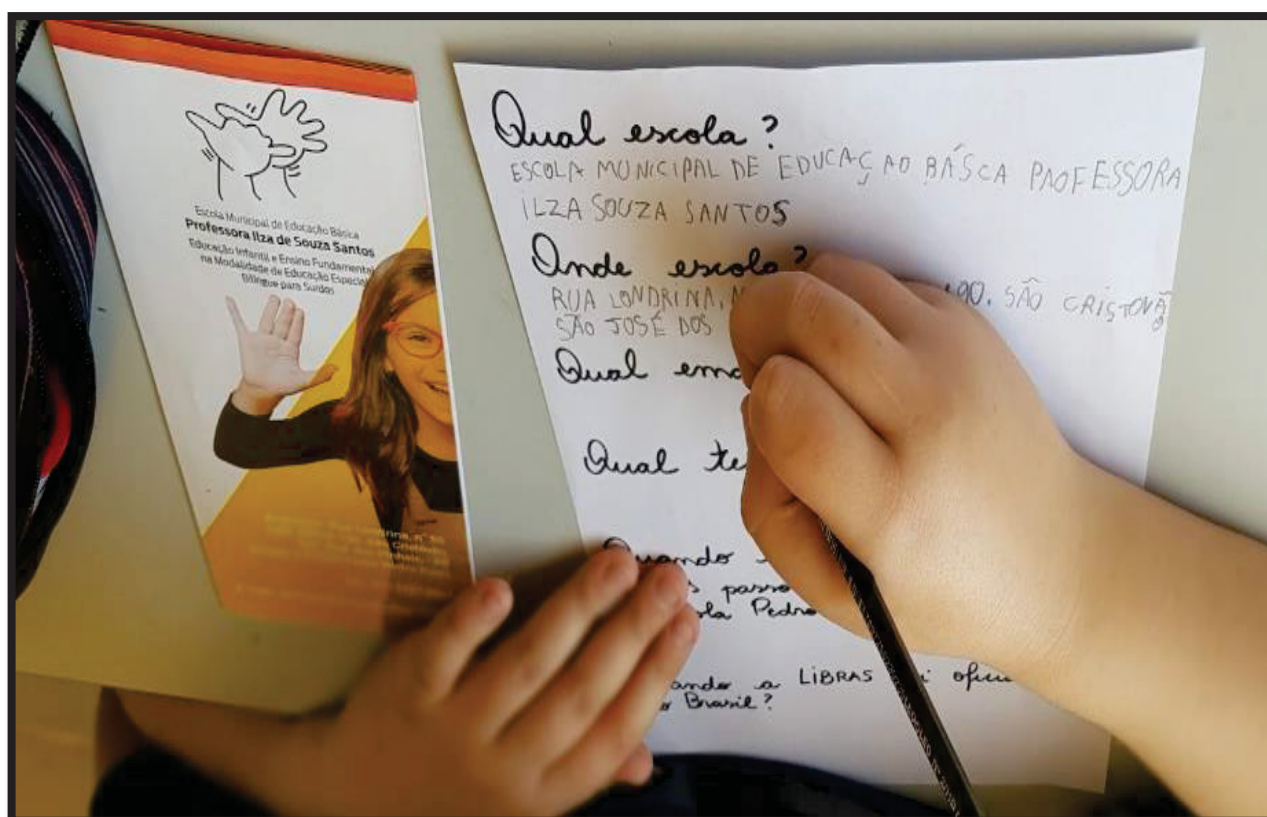
Partindo destas informações, foi desenvolvido um texto³⁴ base, sobre título “Educação de Surdos”, o qual os alunos foram estimulados a ler. Através da leitura, os alunos interpretaram informações – percebendo a sequência lógica e paragrafação do texto.

³³ Instituto Nacional de Surdos, instituição referência na educação de surdos no Brasil, localizada no Rio de Janeiro, fundada em 1857.

³⁴ Texto formulado pela própria professora/pesquisadora, através das informações narradas pelos alunos e transcritos em mapa mental

Após a etapa de leitura e produção, os alunos realizaram a etapa de análise linguística, aprendendo e significando questões, compreendendo pronomes interrogativos, como: *Onde? Qual? O Que? Quem?* Isto é: Pronomes interrogativos utilizados no cotidiano, e que eventualmente caracteriza formulação de perguntas. Entretanto, para que esta etapa de análise linguística não seja descontextualizada, foi utilizado a leitura ideovisual de folder da escola bilíngue em que estudam.

FIGURA 61 – LEITURA IDEOVISUAL DE FOLDER PUBLICITÁRIO DA ESCOLA BILÍNGUE.



FONTE: Dados da autora.

Então, nesta atividade, foi realizada a leitura de gênero textual informativo, com a função de divulgação – e os alunos tiveram a oportunidade de descobrir outros contextos como por exemplo, referente a palavra e-mail. Também se ressalta-se a perspectiva de letramento pela via direta, onde um contexto global – no caso trajetória da educação de surdos - direciona a significação e contextualização em perspectiva individual, local: uma reflexão individual sobre

ser estudante em escola bilíngue para surdos, e a importância da Libras em sua trajetória escolar.

Mediante todas estas atividades e contextualização temática sobre educação de surdos – e também pelas proximidades de comemorações do Dia do Surdo³⁵ na escola, os alunos realizaram um vídeo expositivo sobre a trajetória da educação de surdos – mediados pela professora pesquisadora e pelo instrutor de Libras. Este vídeo apresentou uma configuração de mediação, apresentação - utilizando recursos visuais como fotografias e legendas interativas.

Os alunos se mostraram interessados, motivados em desenvolver o vídeo. E como já haviam significado as informações relativas a história da educação de surdos, através do projeto de letramento, não foi necessário ensaio prévio e roteiro específico; os alunos espontaneamente realizavam a narrativa: que foi realizada de maneira intercalada, entre os educandos.

Este projeto com a temática Educação de Surdos, foi gratificante porque oportunizou aos alunos desenvolverem compreensão sobre sua identidade linguística cultural. Isto é: oportunizou o senso de representatividade da identidade surda, pois perceberam que houve uma trajetória de resistência e superação, para que hoje eles tenham direito de frequentarem uma escola bilíngue para surdos, em que a Libras é referencial de primeira Língua.

Tal representatividade pode ser ilustrada, quando em uma aula deste projeto, o aluno W argumentou sobre ser usuário do implante coclear, mas querer usar sempre a Libras, apresentando criticamente a justificativa de que é um direito seu enquanto surdo. Além disso, o aluno argumentou que oralidade é difícil, que hoje os surdos não podem sofrer como na época do Congresso de Milão, em que era proibido usar a Língua de Sinais. Foi comovente perceber que os textos e o contexto envolvido despertou no aluno um senso crítico, uma expressão linguística espontânea, em que lhe foi permitido desabafar sobre a constante pressão que sofre para aprender a falar, em lhe ser imposto uma realidade diversa a sua configuração de identidade. Através do conhecimento da trajetória da educação de surdos, o aluno com 10 anos de idade percebeu que

³⁵ 26 de setembro

a normalização do corpo surdo, imposição do oralismo é um desafio que a comunidade surda enfrenta a séculos.

FIGURA 62 - VÍDEO EXPOSITIVO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS



FONTE: Dados da autora.

Então, partindo desta temática, foi gratificante perceber que a função social do letramento foi alcançada, pois mediante as leituras realizadas, as narrativas desenvolvidas e interpretações significadas, os alunos conquistaram criticidade necessária para afirmar sua identidade surda. Ou seja: o espaço escolar tornou-se espaço de argumentação, de desenvolver opinião, consciência crítica e autonomia – tão importante quanto qualquer componente curricular.

Assim, em continuidade ao projeto de letramento para esta turma, iniciou-se a temática “Mundo digital”, desenvolvido entre outubro a dezembro de 2019, referente ao último bimestre letivo. Nesta temática, houve o apoio de um aluno da graduação em Design Gráfico na UFPR - que referente ao seu trabalho de conclusão de curso, desenvolveu textos e cartazes ideovisuais, com composições gráficas relativas a proposta de letramento pela via direta. Isto é: os textos já apresentavam as palavras chaves destacadas pela categorização de cores e uma composição visual que estimulava a leitura. Além disso, os cartazes foram desenvolvidos em formato de mapa mental – onde os alunos precisavam organizar e relacionar as informações ao contexto visual.

Ressalta-se que o desenvolvimento destes textos ideovisuais, destinados especificamente como recursos pedagógicos para as aulas de letramento pela via direta, foram resultados de observação das aulas práticas e de troca de experiências da professora pesquisadora com o grupo de pesquisa em design gráfico.

Neste cenário, o projeto de letramento “Mundo digital” despertou o interesse dos alunos, pois muitas tecnologias de informação e comunicação fazem parte do cotidiano, incluído redes sociais. Então, no momento da etapa narrativa, a exposição de experiências práticas foi significativa.

Depois os alunos também se mostraram-se envolvidos pelos textos de configuração ideovisual, identificando vocabulários, logotipos e realizando efetiva interpretação, como foi possível observar pela leitura de um texto instrucional, que os alunos foram instigados a ler para criar um robô de sucata.

Além deste texto, os alunos exploraram outros gêneros textuais, como por exemplo cards, organizando e interpretando as informações disponíveis nos textos.

FIGURA 63 – MONTAGEM DE ROBÔ POR SUCATA, ATRAVÉS DA LEITURA DE TEXTO INSTRUTIVO.



FONTE: Dados da autora.

FIGURA 64 - TEXTOS EM FORMATO DE CARDS , DESENVOLVIDO POR UM DISCENTE DO DESIGN GRÁFICO DA UFPR , COMO FERRAMENTAS ESPECIFICAS PARA O LETRAMENTO.



FONTE: Dados da autora.

FIGURA 65 - ATIVIDADE DE LEITURA COLETIVA



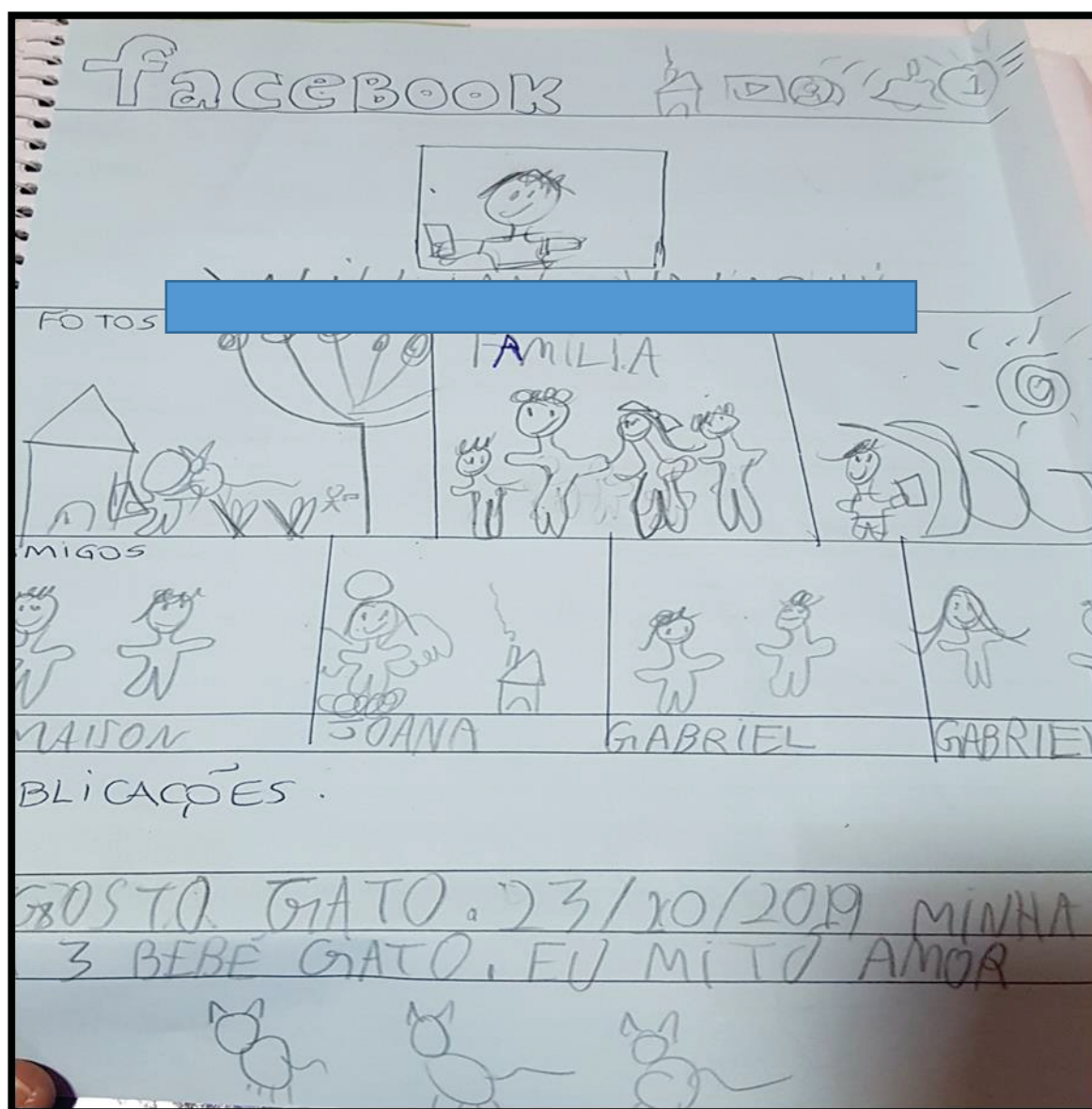
FONTE: Dados da autora.

Também foi realizada produção escrita, utilizando como modelo, a configuração das redes sociais, onde os alunos exploraram vocabulário relativos a identidade. Assim, foi finalizando o ano letivo e o projeto, escrevendo-se um texto sobre a própria personalidade, compreendendo que é possível transpor para a língua escrita a própria narrativa.

Neste contexto de “Mundo Digital”, os alunos realizaram um paralelo entre o mundo digital de hoje e o analógico de ontem (através dos projetos anteriores), despertando neles uma consciência temporal e também social e espacial, sobre o mundo que habitamos e vivenciamos.

Tais descobertas serviram de estímulo para desenvolver o ler e o escrever; e assim os alunos compreenderam que o processo de pensamento pode ser desenhado, narrado em sinais e também exposto na modalidade escrita – conquistando uma função social e adquirindo maior autonomia de vida.

FIGURA 66- TEXTO REPRESENTATIVO REDES SOCIAIS

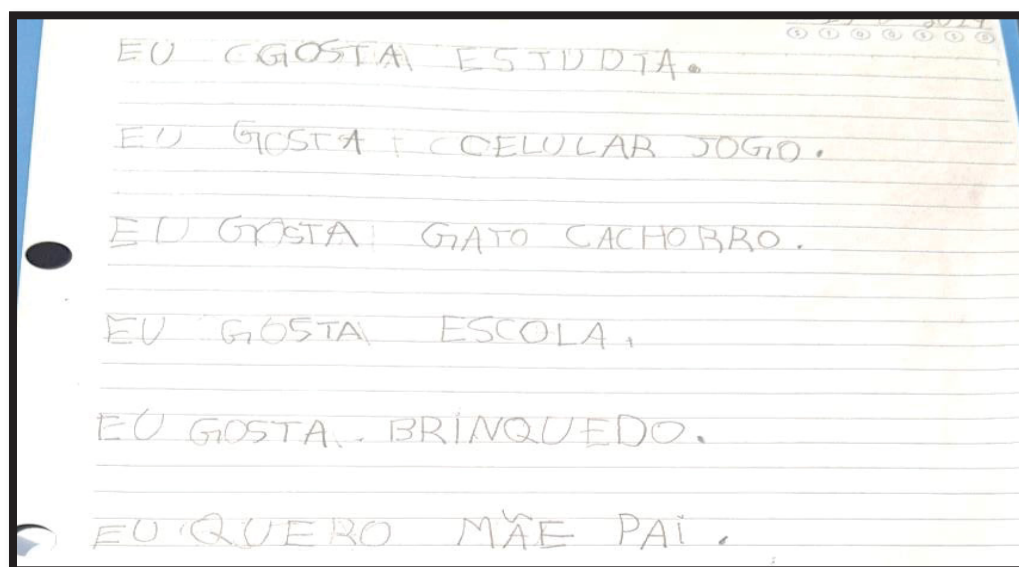


FONTE: Dados da autora.

Destacamos que aprender ler e escrever, em uma segunda língua, é um processo complexo, repleto de desafios. Entretanto, torna-se possível quando o conhecimento de mundo é significativo. Ressalta-se ainda, que é um processo

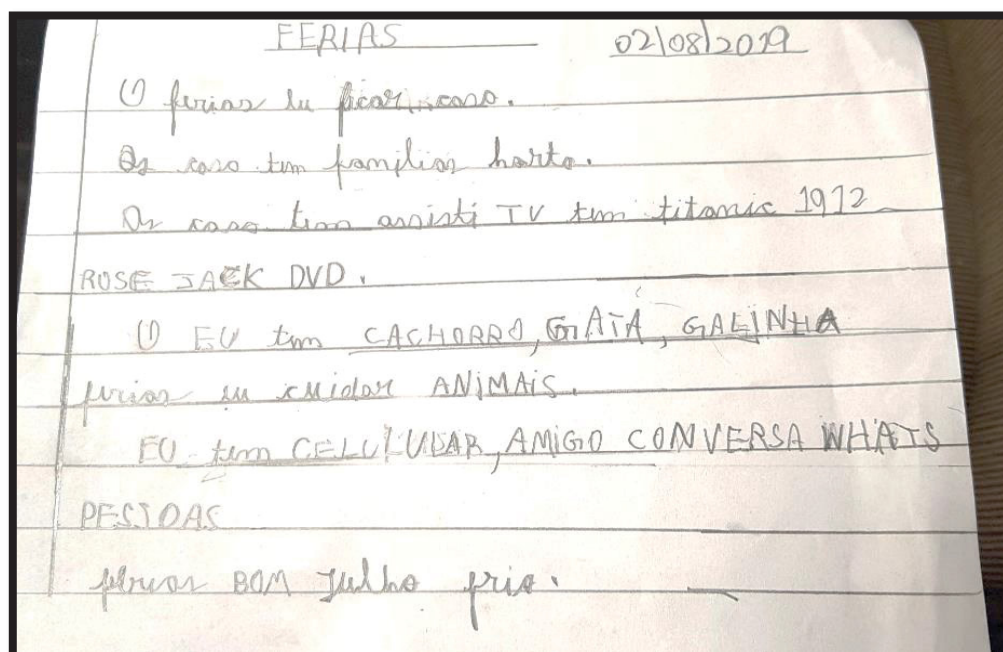
continuo, que não termina nesta primeira etapa do ensino. Mas é notável uma evolução estrutural e ampliação de vocabulário

FIGURA 67 - TEXTO ESPONTÂNEO REALIZADO EM FEVEREIRO DE 2019.



FONTE: Dados da autora.

FIGURA 68 - TEXTO ESPONTÂNEO REALIZADO EM AGOSTO DE 2019.



FONTE: Dados da autora.

5.3 SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DE LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.

Mediante as práticas de letramento realizadas em uma escola bilíngue para surdos, ao longo do ano letivo de 2019, e descritas nesta referida pesquisa, podemos sistematizar as ações pedagógicas, oportunizando uma síntese da proposta metodológica.

Para tal sistematização, organizaremos os resultados da pesquisa nos seguintes eixos: organização da ação docente, práticas de produção em Libras, práticas de leituras de textos, práticas de análise linguística e práticas de produções de textos.

No que corresponde à **organização da ação docente**, podemos destacar que o principal processo no planejamento é a definição das temáticas propostas na sequência didática de letramento, configurando assim, o tempo pedagógico, os gêneros textuais e os conteúdos a serem abordados em cada bimestre.

Para definição do tema proposto para a sequência didática de letramento - em cada bimestre, para cada turma - o principal critério utilizado era o tema de interesse dos alunos. Ou seja, por conversas informais, consegui sondar qual era a temática que os alunos estavam interessados, quais eram os comentários que realizavam. Tal sondagem mostrou-se importante, pois permitiu utilizar o conhecimento prévio dos alunos como processo disparador para explorar a argumentação e narrativa em Libras e incentivar a leitura. Um exemplo de temática abordada através do interesse dos alunos, foi o tema “Titanic” para a turma do 5º ano e a temática “Animais” para o 1º ano.

Porém, algumas vezes sondar o tema de interesse das crianças nem sempre é possível, como no início do ano letivo, onde a temática já precisa estar definida para início das aulas. Neste caso, os temas eram definidos considerando a interdisciplinaridade, destacando temáticas partindo de conteúdos na área de ciências, história ou geografia, como por exemplo foi a escolha do tema ecologia para o 5º ano e do tema lar para o 3º ano, ambos no primeiro bimestre.

Outro tema que pode ser considerado numa sequência didática de letramento são os clássicos da literatura, seja os famosos contos de fada, como o tema Grimm para o 1º ano, ou clássicos brasileiros, como o sítio do Pica Pau Amarelo, de Monteiro Lobato. A literatura é um grande incentivo para despertar o interesse pela leitura. Envolvendo o imaginário infantil, as crianças tornam-se motivadas pela narrativa. E os textos transcenderam o espaço da sala de aula, pois foi possível perceber as crianças dramatizarem a história no intervalo entre as aulas e inclusive perceber comentários informais sobre a narrativa. Geralmente temáticas literárias são exploradas com sucesso entre o 1º e 2º ano do ensino fundamental. Já no 3º ano o folclore pode ser um efetivo tema disparador.

Além disso, como critério de definição da escolha do tema, consideramos também a faixa etária da turma. No primeiro e segundo ano do ensino fundamental, com alunos de idade entre 6 a 8 anos, podemos definir temas relacionados ao cotidiano que despertem a curiosidade e a argumentação, em que a criança tenha oportunidade de expor suas experiências. Além disso, podemos nos valer dos contos de fada que despertam o imaginário e a narrativa infantil. Isto porque, nesta faixa etária, ainda é presente o processo simbólico, onde a criança dramatiza o que vivencia, sendo um importante estímulo para o início do desenvolvimento da leitura e elaboração de hipóteses sobre a escrita.

Já no 3º ano, que corresponde a faixa etária de 8 a 9 anos, temas que abordem a interdisciplinaridade, envolvendo o espaço histórico e geográfico do aluno são significativos. Os alunos, ao pesquisarem e reconhecerem o espaço que habitam/vivenciam e explorarem outros ambientes através da leitura, percebem funcionalidades importantes ao ler (pesquisar) e escrever (registrar).

Para o 5º ano, com alunos em faixa etária entre 10 a 11 anos, um importante disparador são assuntos da atualidade, como tecnologias e informação, ecologia e inclusive a história de educação de surdos, abordando conhecimentos sociais e despertando análise crítica e argumentação. Os alunos se mostram envolvidos com temas sociais, e buscam argumentar, transcrevendo este argumento para a escrita.

Assim, depois de definidos os temas, foram elaboradas as sequências didáticas, explorando o texto central e mais dois ou três textos de gênero textuais diferentes, mas que envolviam a mesma temática. As sequências didáticas contemplaram as seguintes etapas: narrativa, leitura e vocabulário, interpretação, análise linguística, produção textual, e quando possível, dramatização e exposição, para encerramento da sequência.

Cada sequência didática foi organizada em um tempo pedagógico de 2 meses, correspondendo a cada bimestre do ano letivo, contabilizando num total de 8 aulas, correspondente a quatro horas aulas semanais, em média.

Segue abaixo um quadro demonstrando organização das sequências:

QUADRO 3 - ORGANIZAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Turma/idade	Temas disparadores	Temas da sequência	Gêneros textuais utilizados nas sequências Alguns gêneros foram trabalhados em uma ou mais sequências
1° e 2° ano Faixa etária; 6 a 8 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Contos clássicos literários. • Cotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos de Grimm • Alimentação saudável • Turma da Mônica • Zoo 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativos/literários • Parlendas • Listas, • cardápios, • rótulos • receitas • Quadrinhos. • Tabelas, • Ficha técnica.
3° ano Faixa etária; 8 a 9 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e espaço. • Folclore 	<ul style="list-style-type: none"> • Lar • Sitio do Pica Pau Amarelo • Folclore. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativos/literários • croquis/plantas de casa • anúncios • receitas • Quadrinhos. • Tabelas,

		<ul style="list-style-type: none"> • Animais 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha técnica
5° ano Faixa etária; 10 a 11 anos	Atualidades. Ciência e tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Ecologia. • Titanic • História da educação de surdos. • Mundo digital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativos/literários • Textos informativos. • Folders /panfletos • Sinopse /resumos • Quadrinhos. • Tabelas, • Ficha técnica. • Gênero instrutivo.

FONTE: dados da autora

Cada sequência didática apresenta **práticas de produção em Libras**, considerando o processo de mediação da sequência pela Língua Brasileira de Sinais. Dentre as práticas de Libras mais utilizadas, destacam-se a narração e argumentação. Tanto que as sequências se iniciam pela etapa narrativa, onde o aluno é estimulado, instigado a expressar pela Libras o conhecimento prévio que tem sobre o tema a ser abordado.

Neste contexto, é preciso ressaltar que os alunos possuem nível linguístico em Libras diferentes, pois alguns frequentaram a escola bilíngue desde a educação infantil, possuindo maior fluência verbal e outros se matricularam na escola recentemente, ainda desenvolvendo a expressão linguística. Então neste aspecto, a utilização de classificadores em Libras, ou seja, classificação do sujeito ou objeto que está relacionado a ação do verbo. Por meio dos classificadores, as crianças surdas que não apresentam fluência em Libras, vão adquirindo e aprendendo a linguagem receptiva, e aos poucos vão desenvolvendo a linguagem expressiva.

Outro fator importante na prática de Libras é o processo anafórico, que consiste em mudar a postura corporal para representar diferentes personagens. Na etapa da narrativa, esta é uma ferramenta importante, tanto para o professor

quanto para o aluno, possibilitando expressar diferentes elementos do enredo por meio da expressão corporal, inclusive diálogos (discurso direto entre os personagens da história narrada).

No letramento, outro fator de mediação em Libras utilizado é o alfabeto datilológico. Não que a soletração rítmica da palavra escrita em português para o alfabeto datilológico possa fornecer ao aluno a significação do contexto. Mas o alfabeto datilológico é uma ferramenta utilizada pelo professor quando, por exemplo, o aluno precisa encontrar uma palavra dentro do texto; ou quando na produção escrita, o aluno quer saber a transcrição de determinado sinal em Libras para o português escrito. Nessas situações, o professor utiliza o alfabeto datilológico para mediação.

Como percebe-se, a prática em Libras é essencial para mediação da prática de letramento, sendo referência de significados e sentidos para o texto escrito. Além disso, torna-se um canal de expressão do conhecimento de mundo do aluno, que é o ponto de partida para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Com relação a questão curricular, é através da prática de Libras que transforma-se a oralidade que consta no currículo para a sinalidade necessária na prática do letramento bilíngue para surdos. Segue abaixo alguns exemplos da transposição da prática de oralidade no currículo regular comum para a prática de Libras

QUADRO 4 - TRANSPOSIÇÃO CURRICULAR

* Alguns exemplos de conteúdos por bimestre

Ano /turma	Oralidade	Libras
1° ano	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiências pessoais. • Escuta atenta de histórias lidas ou contadas. • Descrição de personagens. • Realização de atividades que envolvam histórias a respeito do nome das crianças. • Participação nas situações em que o professor realiza a leitura de gêneros variados: informativo, receita, adivinhas, poema, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiências através da Libras • Percepção atenta das histórias narradas em Libras. • Descoberta e representação do sinal dos colegas da turma e da escola, bem como dos profissionais escolares. • Participação na narrativa, através de dinâmicas envolvendo classificadores e

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da função dos gêneros trabalhados, bem como as partes essenciais que os compõem, levando em conta as especificidades de cada gênero. • Dramatização de fatos e/ou histórias. 	<p>processo anafórico, bem como demais expressões corporais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento através de sinais dos diferentes gêneros textuais utilizados no cotidiano, estabelecendo um sinal contextual para receita, lista, • Dramatização em Libras de fatos e/ou histórias.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiências pessoais, acontecimentos de forma clara e ordenada. • Escuta de histórias lidas ou contadas. • Reprodução e discussão de assuntos de textos lidos, com ajuda do professor. • Realização e atendimento de solicitações de mensagens orais. • Descrição (dentro de uma narrativa ou exposição) de personagens, cenários ou objetos. • Criação de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiências através da Libras, organizando sequência lógica de ideias • Percepção atenta das histórias narradas em Libras. • Reprodução e discussão através dos assuntos e contextos referentes aos textos. • Realização e atendimento de soletrações das mensagens expressas por Libras. • Participação na narrativa, através de dinâmicas envolvendo classificadores e processo anafórico, bem como demais expressões corporais. • Dramatização em Libras de fatos e/ou histórias.
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiências pessoais e brincadeiras. • Narrativa de histórias. • Audição de histórias reais e ficcionais (de literatura e cinema), lidas ou contadas, apreendendo suas idéias básicas. • Comentários de notícias de jornais e textos literários. • Realização e atendimento de solicitações de mensagens orais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiências através da Libras • Narrativa em Libras de histórias • Percepção atenta das histórias (ficcionais ou reais) narradas em Libras, envolvendo literatura e cinema. • Comentários de notícias e atualidades vinculadas pelos meios de comunicação. • Realização e atendimento de soletrações das mensagens expressas por Libras. • Dramatização em Libras de fatos e/ou histórias.

FONTE: dados da autora

Depois da prática de produção em Libras, temos a mediação e expressão linguística necessária para promover a **prática de leitura de textos**, pois através da etapa narrativa, foi possível abordar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da sequência didática.

Referente à prática de leitura de textos, a primeira ação docente foi encontrar ou produzir textos que se tornaram centrais para a realização da sequência didática. Isto é, textos que se tornarão base da sequência didática de letramento, que englobam o contexto geral do tema. Geralmente são textos narrativos e informativos. Depois, sequencialmente, ocorre a leitura de outros gêneros textuais que estejam envolvidos na mesma temática, como receitas, anúncios, fichas técnicas, poemas/músicas, entre outros.

Quando os textos são apresentados aos alunos (sempre depois da etapa narrativa, onde o conhecimento prévio e hipóteses sobre o tema são explorados), é solicitado que os alunos encontrem o título e autor. O interessante é perceber que os alunos se mostram receptivos a leitura, porque eles já conhecem o assunto/temática que haverá no texto, através da etapa narrativa. Sendo assim, o texto central não precisa de ilustrações, destaques visuais, pois os alunos já criaram, através da narrativa, uma imagem mental do tema a ser abordado.

Então, após o destaque em vermelho do título e autor, utiliza-se a cor amarela para separar as palavras e destacar pontuação, o verde para destacar as palavras referentes ao contexto de lugar, seja substantivo próprio ou comum, como por exemplo, as palavras Brasil e escola. Já a cor laranja destaca personagens e substantivos próprios ou comuns referentes a pessoas, por exemplo, a palavra Maria e menina. Nesta perspectiva, a criança vai compreendendo, através da leitura, que podem existir várias meninas, mas um nome identifica e especifica. Geralmente, quando os alunos encontram o nome de um personagem da narrativa no texto, em conjunto eles elaboram um sinal que identificará tal personagem durante a leitura. Ou seja, é criado um sinal para os substantivos próprios referentes a pessoas e/ou personagens.

Depois de identificados os personagens, o próximo passo é identificar as ações. Isto é, os verbos, que são destacados em azul. No que corresponde aos verbos, quando as crianças estão lendo os textos, os verbos são significados através de classificadores e o professor utiliza o alfabeto datilológico para auxiliar a criança na atividade de destacar. Em seguida, destaca-se no texto, em rosa o vocabulário referente a animais e em roxo, substantivos referentes a objetos.

Tal prática de encontrar e destacar no texto central os vocabulários do contexto, podemos definir como leitura ideovisual. Tal leitura geralmente é coletiva: seja por meio de um texto único para a turma, impresso em A3 e separado em parágrafos; ou através de um texto para cada aluno, impresso em A4. A coletividade está presente na troca de informações, no estudo conjunto do contexto e do vocabulário do texto. Isto é, quando um aluno encontra e destaca um vocabulário, ele sinaliza e significa para os demais colegas, promovendo uma significativa interação.

Partindo desta leitura coletiva, é formado quebra cabeça de texto (tanto único por turma, quanto único para cada aluno), onde o texto, separado em parágrafos, precisa ser interpretado em contexto para assimilação da sequência lógica da narrativa, realizando assim a estruturação global do texto.

No que corresponde à interpretação, além do quebra cabeça de texto, também podem ser realizadas atividades em que as crianças explorem causas e efeitos do enredo, envolvendo o pensamento abstrato e subjetivo, através de questões mediadas pela Libras e registradas através de desenho e escrita. Questões, como por exemplo: *“Por que João e Maria foram para a floresta?”*, *“Por que existem casas diferentes?”*, *“O que acontece se acabar a água no planeta?”* *“Por que no Titanic existiam primeira, segunda e terceira classe?”* *“O que aconteceu no congresso de Milão?”*. Questionamentos como estes, estabelecem para os alunos uma relação social e interacionista com a leitura, desenvolvendo a subjetividade. Outro tipo de atividade que explora a leitura e interpretação, é a representação de frases relativas ao texto em desenhos. Ou seja, o aluno realiza a leitura de frases referentes ao texto e as interpreta através de desenhos.

Além destas práticas acima descritas, outra atividade que explora tanto a leitura quanto a interpretação é a construção de mapas conceituais, que tem por objetivo organização e conexão de informações. Partindo da leitura ideovisual do texto central, é construído coletivamente um mapa conceitual, onde as principais informações/dados do texto são destacadas e relacionadas, realizando-se uma interpretação global. Entretanto, o mapa conceitual também pode ser utilizado na etapa narrativa, onde os conhecimentos prévios dos alunos

sobre determinado tema são registrados em formato de palavras chaves/dados e as informações conectadas, para depois se transformar num texto central.

Diante deste cenário, é possível perceber que durante a prática de letramento, a leitura é indissociável da interpretação. Isto porque, explorando o contexto da temática através da rota lexical de leitura, o aluno já vai atribuindo sentido ao que está lendo. Assim, podemos sintetizar as ações gerais de leitura e interpretação, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 5 – PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Leitura	Interpretação
Para todas as turmas	Para todas as turmas
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de elementos textuais: título, autor, espaçamento, organização gráfica e relação com a tipologia textual. • Hipóteses sobre o texto. • Identificação de palavras chaves através de leitura ideovisual. • Relação de cor para classificação de vocabulário: <ul style="list-style-type: none"> * laranja – pessoas * verde – lugares * azul – verbos * rosa – animais * roxo – objetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do gênero textual e sua finalidade social: intencionalidade da leitura. • Argumentação e criticidade sobre causas e efeitos do enredo. • Significação de informações. • Construção de mapa conceitual (a partir do 3º ano) • Composição de listas/tabelas por meio de palavras chaves – classificação/organização de informações (para o 1º e 2º ano).

FONTE: dados da autora

Com relação à **Prática de Análise Linguística**, considera-se como determinante a faixa etária do aluno. Além disso, a prática de análise linguística

não se configura somente como gramática da Língua Portuguesa, mas envolve contextualização e análise sobre o texto escrito. Ou seja, como análise linguística, observa-se o caráter funcional da língua portuguesa na modalidade escrita. O objetivo da análise linguística é incentivar o aluno surdo a refletir sobre regularidades e singularidades no processo de escrita.

Por exemplo, no 1 ° e 2 ° ano, o professor realiza atividades em que a criança compreenda que o verbo indica uma ação, e que esta ação está relacionada a algo ou alguém. Então, se a criança surda sinaliza o verbo comer, o professor automaticamente pergunta: *O que?* .

Desse modo, o aluno surdo compreenderá que todo verbo indica uma descrição. Quando a criança aprende a narrar/expor esta descrição em Libras, ela produz imagem mental – que podem ser registrados por desenhos, e posteriormente por escrito. Neste período, geralmente a criança inicia o processo de escrita, descrevendo em legendas o desenho e/ou a imagem mental que reproduz. Por isso, um dos aspectos disparadores é a própria vivência cotidiana da criança. Quando o aluno narra em Libras, para o professor ou colegas, algum fato, acontecimento familiar ou escolar, o professor pode incentivá-lo a realizar a expressão pictórica das ideias, e depois incentivar a escrita descritiva, utilizando um verbo norteador.

Dentre os primeiros verbos que podemos inserir na análise linguística, neste período de aprendizagem, são os verbos TER e SER, pois são verbos que induzem a escrita descritiva. Isto é, a criança pode descrever o que vivencia, e aprende a utilizar a frase descritiva de maneira significativa.

Um aluno surdo de 7 anos, que tem por exemplo, um animal de estimação em casa, expressará interesse em desenhar, e depois descrever: *“Gabriela tem cachorro”*, *“Maria tem gato”*. Ou ainda descrever o ambiente: *“Pai tem carro”*, *“Aluno tem cola”*.

Nesta perspectiva, considera-se que cotidiano da criança é um importante disparador, mas o processo descritivo pode também ser utilizado em outros contextos temáticos, explorando vocabulário, como por exemplo, a narrativa *“João e Maria”*. Podem aparecer descrições reflexivas, como: *“Maria é menina”*, *“João tem pão”*, *“Casa tem doce”*, *“Bruxa tem casa doce”*. É interessante que a

criança também vai aperfeiçoando a leitura, pois já significa a escrita descritiva, através da associação lógica de ideias.

Já no 3º ano, o aspecto descritivo pode ser aperfeiçoado, inserindo-se ao verbo, um sujeito e um objeto, ou seja, realizando uma descrição mais completa. Por exemplo, o verbo TER: O aluno precisa compreender, de maneira significativa, que alguém tem algo. Ou no caso do verbo é, quando alguém é algo.

Por isso, nesta faixa etária, podem ser indicados para os alunos a utilização de adjetivos, que representam ideias visuais, objetivas e concretas: alto, baixo, frio, quente, maior, menor, além da descrição das cores. Também podem ser utilizados adjetivos que representam ideias subjetivas, não visuais, como: bom, boa, mau, legal, chato, bonito, bonita, associando, quando possível, o adjetivo ao gênero feminino ou masculino do sujeito referente a descrição.

Vale ressaltar, que o aprendizado referente à análise linguística ocorre (e sempre deverá ocorrer) de maneira contextualizada, através de reflexão e por mediação, nunca por imposição por meio de atividades tradicionais e/ou descontextualizadas.

A criança poderá escrever: “*Emília é bom*”, “*Saci é bom*”, porque o objetivo principal é a descrição. Então com sensibilidade, o professor induz o aluno a reflexão: *Emília é menino ou menina?* O aluno responderá através do sinal menina, então a professora pode indicar ele trocar o *m*, na palavra *bom*, pelo *a*, significando a palavra *boa*, sempre utilizando o conhecimento de aluno e abordando a temática da sequência didática, para induzir a análise linguística. Neste contexto, no 3º ano, o uso de artigo definido pode ser um conteúdo abordado na análise linguística, sendo utilizado no processo de escrita descritiva.

No 3º ano, também podemos considerar como processo de análise linguística, a classificação de palavras, sendo que os alunos identificam por cores, palavras correspondentes a verbos, pessoas, lugares, animais e objetos. Através da classificação de palavras, a criança organiza mentalmente seu vocabulário, e espontaneamente utiliza na prática de produção de textos. Então,

neste período, outros verbos vão sendo inseridos, como: *brincar, querer, estudar, gostar*, que o aluno utiliza para realizar narração e descrição.

Já para a turma do 5º ano, as práticas de análise linguística ocorrem com maiores aprofundamentos, visto que os alunos já possuem maior ampliação de vocabulário e, conseqüentemente maior desenvolvimento na prática de leitura.

Assim, nesta turma e faixa etária, são abordados conteúdos de análise linguística, como verbos SER e TER, no tempo presente e passado; correspondência de verbos aos pronomes pessoais (eu, você, ele/ela, nós), associação de substantivos próprios aos pronomes pessoais, compreensão e utilização de pronomes interrogativos – *Quem?*, *Qual?*, *Onde?*, *Quando?*, *Por quê?* *O quê?* - na elaboração de perguntas e respostas.

Ressalta-se que as atividades de análise linguística são ambientadas numa perspectiva de segunda língua, com atividades que abordam a estrutura lógica da língua portuguesa em modalidade escrita, e por isso são contextualizadas com a temática da sequência didática, considerando a prática escrita. Isto é: o aluno surdo precisa compreender o porquê utilizamos pronomes pessoais, e que quando quiser escrever, sem citar nome próprio, pode realizar tal substituição. O aluno surdo não precisa realizar atividades tradicionais de conjugação verbal, mas através de atividades contextuais, explorando a lógica da escrita, vai percebendo e compreendendo que os verbos terminam de maneira diferente quando eu direciono a escrita para a primeira ou para a terceira pessoa, ou que o verbo tem outra terminação quando o contexto é o tempo passado. Neste cenário, por exemplo, o verbo TER, pode ter diferentes contextos de escrito: *tem, tinha, temos, tenho*. Dessa forma, o aluno vai percebendo e compreendendo esses contextos e utilizando no processo de prática escrita. Segue abaixo um quadro referencial.

Mediante a prática de análise linguística e aquisição de vocabulário na modalidade escrita de língua portuguesa, o aluno surdo vai criando recursos, meios para o desenvolvimento da prática de produção de texto.

QUADRO 6– PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

ANÁLISE LINGUÍSTICA		
1º/2º ANO	3º ANO	5º ANO
Verbo TER Verbo SER <ul style="list-style-type: none"> Contexto descritivo. Associação de sujeito ao verbo e percepção de verbo como sentido de ação de algo ou de alguém. Representação pictográfica (desenho) 	<ul style="list-style-type: none"> Classificação de palavras: lugares, pessoas, verbos, animais objetos. Associação de adjetivos aos substantivos próprios. Associação de sujeito e objeto ao verbo. 	<ul style="list-style-type: none"> Pronomes pessoais. Pronomes interrogativos. Associação de verbos ao período de tempo: passado e presente. Associação de verbos aos pronomes pessoais.

FONTE: dados da autora

Referente à **prática de produção de textos**, considera-se primeiramente que é uma prática que aborda a função social da escrita, ou seja, a intencionalidade, porque se escrevo algo, escrevo para alguém ler.

Então, desde o primeiro ano, a criança pode ser estimulada a produzir textos com a intenção de informar algo para a família, para o colega, para o professor. A imagem mental que ela tem sobre algo, pode ser representada por desenho, e este desenho pode ser explicado através de legendas, onde um verbo indica ação de um sujeito. Além disso, nesta faixa etária, também pode ser explorado a escrita com a intenção de registro: composição de listas e tabelas, anotação de dados pesquisados, como pesquisa de rótulos.

Já no 3º ano, a criança surda pode desenvolver a escrita de pequenos textos, com a finalidade de informar e explicar determinado contexto. Ou seja, um conjunto de frases sobre determinado tema que esteja pesquisando/explorando. Nesta etapa de ensino, é incentivado que a criança surda explore e insira maiores detalhes sobre determinado assunto, partindo da

escrita descritiva, adicionando ao verbo e ao sujeito, objetos que estabeleceram uma descrição completa. Também pode ser abordado na prática escrita, o uso social de bilhetes, mensagens em que o aluno compreenda para quem se destina e qual a finalidade.

Depois, no 5º ano, o aluno já está preparado para a escrita de textos curtos, descritivos e argumentativos, considerando um análise linguística e estudo de vocabulário mais estruturado conforme a faixa etária. Em outras palavras, o aluno surdo, neste período escolar, pode ser estimulado a expressar em forma de texto as ideias que vivencia. Além disso, pode representar, através da modalidade escrita da língua portuguesa, o argumento que manifesta em Libras.

Por exemplo, o aluno surdo, tendo entre 10 a 11 anos, já possui experiência linguística significativa em Libras para expressar sua opinião sobre escola, família, sobre o que vivenciou nas férias. Pode, inclusive, afirmar uma opinião consistente sobre educação de surdos e sobre identidade surda. Neste cenário, o aluno pode ser estimulado a expressar a opinião para o texto escrito, através de uma mediação significativa pela Libras. Em tal processo de mediação, é preciso considerar que a produção escrita precisa ser interessante e instigante para o aluno – ter uma intenção e não ser uma obrigação. É necessário considerar que o aluno ainda não possui todos os vocabulários necessários para desenvolver uma escrita fluente, mas que a intenção e esforço de expressar o pensamento descritivo e argumentativo para o texto escrito, precisa ser valorizado e reconhecido.

Assim, em qualquer fase de produção escrita, o aluno surdo precisa ter a disposição materiais impressos para pesquisa, pois ele pode não lembrar como se escreve a palavra, mas sabe onde encontra-la no texto. Também o professor precisa estar disponível, caso o aluno necessite de apoio para escrever alguma palavra que ele ainda não sabe escrever, mas já atribui sentido ao sinal que utiliza para descrever.

Além disso, o professor precisará estar consciente de que a produção escrita é um aprendizado complexo e gradual. Para escrever, o aluno surdo

precisa acessar outros conhecimentos anteriores: narrativa, leitura, interpretação, análise linguística

Mas, mesmo com todo esse trabalho, vale destacar que dificilmente uma criança surda escreverá como uma criança ouvinte. No entanto, o trabalho com o letramento possibilita uma aproximação maior com a escrita de modo que suas produções se tornem mais eficientes em transmitir o que estão pensando ou em apresentar seus argumentos.

Por isso, nesta primeira etapa do ensino fundamental não é essencial que a criança escreva certo, com total fluência. Mas que ela perceba que tem o poder de escrever, de passar para a língua escrita aquilo que expressa em Libras.

QUADRO 7– PRODUÇÃO DE TEXTOS.

Prática de produção de textos		
1º/2º ANO	3º ANO	5º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Listas • Legendas • Receitas • Anotações • Composição coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Pequenos textos descritivos • Pequenos textos informativos • Registro de pesquisa. • Bilhetes e mensagens em rede social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos curtos descritivos, temáticos. • Textos argumentativos. • Relatos <p>Considera-se um texto estruturado em até 2 a 3 parágrafos, observando sequência lógica (início, meio e fim)</p>

FONTE: dados da autora

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta presente pesquisa, tendo por objeto de estudo o letramento na educação bilíngue para surdos, apresentou a seguinte questão norteadora para o processo investigativo: como uma prática de letramento pode ser organizada de modo a possibilitar uma educação bilíngue mais significativa para alunos surdos?

Então o primeiro passo para responder tal questão, foi a realização de leituras teórico-conceituais, referentes ao cenário de Estudos Surdos em Educação, tendo por referenciais, autores como: Paddy Ladd (2013), Harlan Lane (1992). E também autores e pesquisadores brasileiros na área de Educação de Surdos, como Sueli Fernandes (2014), Ronice Quadros (2007), Karin Strobel (2008), Gladis Perlin (2004), Maura Corcini Lopes (2007) e Patrícia Rezende (2012). Tais autores e pesquisadores revelam concepções referentes a identidade surda, configurando cenários históricos, sociais e políticos que se revelam na Educação de Surdos atual. São discussões e reflexões teórico/conceituais importantes, para compreensão da identidade surda em sua perspectiva linguística e cultural e como o ensino de Português na modalidade escrita se delineia na formação dessa identidade e configura-se no processo de ensino e aprendizagem da criança surda.

Além disso, também foi realizada uma revisão de literatura sobre o contexto de letramento e alfabetização. Neste parâmetro, foram analisados os conceitos de leiturização, proposto por Jean Foucambert (2008), relacionando com a perspectiva de letramento apresentada por Magda Soares (2018) e Angela Kleiman (2014), e ainda realizando uma reflexão com a dialogia do discurso de Bakhtin (2014) e concepções da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2009). Através da análise das considerações reveladas por esses autores, foi possível delinear um panorama da importância do ato de ler, refletindo sobre a função social da leitura e da escrita do aluno surdo, desde as séries iniciais, promovendo, ampliando e respeitando seu conhecimento de mundo.

Através dessas análises teóricas conceituais, estrutura-se a base conceitual para investigar como ocorre e quais ocorrências a prática de

letramento promove ao ser aplicada como prática metodológica para ensino de Português, em turmas de alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, numa escola bilíngue, realizando um inventário descritivo das sequências didáticas realizadas.

Assim, através da mediação, observação, reflexão, planejamento, replanejamento, ação e avaliação, esta pesquisa concretizou-se como uma pesquisa-ação, alcançando o objetivo de refletir sobre o processo de letramento significativo nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos.

A presente pesquisa realizada no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria & Prática de Ensino, oportunizou uma reflexão sobre a prática docente, promovendo uma sistematização e organização da prática de letramento para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, em contexto bilíngue de ensino.

Ou seja, a pesquisa oportunizou uma reflexão, tanto teórica quanto conceitual, permitindo uma organização em etapas da prática de letramento, abordando, tanto o ensino quanto aprendizagem, de língua portuguesa para surdos, em perspectiva de segunda língua; onde a Libras é ferramenta fundamental de mediação.

Dessa forma, utilizando a Libras como ferramenta de mediação, o letramento torna-se significativo quando estruturado em sequências didáticas contextualizadas, que abordem o conhecimento de mundo do aluno surdo e considerem sua especificidade linguística e cultural. Assim, as sequências foram estruturadas em etapas como narrativa, leitura e interpretação, produção e expressão (exposição final), tendo um tema gerador, destacado em texto central. Tais etapas contemplam eixos de aprendizagem, como: leitura ideovisual, estudo de vocabulário, interpretação, análise linguística e produção textual, configurando dinâmicas tanto individuais quanto coletivas, que envolvam a descoberta do sentido da leitura e da escrita.

Tal sistematização e organização da prática de letramento oportuniza ao professor que atua no contexto bilíngue para surdos, uma perspectiva global de seu planejamento e também um panorama do desenvolvimento de

aprendizagem do aluno surdo. Além disso, abordando o conhecimento de mundo deste aluno, desperta seu interesse e o torna efetivo participante do processo de aprendizagem, construindo uma leitura e escrita significativas. E tal significação permite uma educação bilíngue qualitativa, promovendo referencial de identidade e autonomia. Isto é, a prática de letramento, quando organizada em etapas contextualizadas e sequenciadas, utilizando como referencial o conhecimento de mundo, possibilita uma educação bilíngue mais significativa

Por isso, a presente pesquisa demonstra significativa relevância, pois permite compreensão e reflexão sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo, demonstrando que é fundamental respeitar sua especificidade linguística e cultural, construindo sentidos e significações para o universo escrito. Isto porque, ao abordar a leitura pela via fonética e utilizando como modelo referencial de alfabetização o Sistema de Escrita Alfabética, nega-se ao aluno surdo a manifestação de sua identidade no processo de aprendizagem, que por sua vez, torna-se desvinculada e descontextualizada, condicionando defasagens. Sendo assim, a perspectiva aqui apresentada é contrária à proposta de método fônico visual para educação de surdos, estabelecida pela política pública de educação especial que utiliza como referencial o Plano Nacional de Alfabetização.

Então ao apresentar um estudo teórico e conceitual sobre letramento e educação de surdos e demonstrar uma prática de letramento contextualizada, organizada em etapas de sequência didática, a pesquisa evidencia o quanto a aprendizagem do aluno surdo precisa estar vinculada com sua identidade, tendo como ferramenta de mediação a Libras, e considerando a língua portuguesa escrita como segunda língua. Só assim é possível construir uma educação bilíngue para surdos significativa, que promova emancipação e autonomia, oportunizando melhor qualidade de vida.

Entretanto, o processo de pesquisa na área educativa precisa ser contínuo buscando aperfeiçoamento da prática docente. Isto porque a educação é um cenário que apresenta grande dinamismo. E a educação de surdos apresenta ainda o diferencial da constante luta para reafirmação da identidade do sujeito surdo e resistência à normalização ouvinte, que é constantemente imposta e mascarada de benevolência. Ou seja, a educação de surdos precisa

garantir o direito do aluno em ser respeitado por sua identidade e especificidade, indo contra a imposição de uma aprendizagem centrada na perspectiva clínica, que utiliza recursos metodológicos referenciados em fonoaudiologia.

Por isso, é importante futuras pesquisas, que evidenciem o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos nos anos finais do ensino fundamental, em contexto de ensino inclusivo. Além disso, o processo de investigação é a oportunidade para revelar e destacar o que a próprio aluno surdo pensa sobre a palavra escrita. Ou seja: delinear as nuances de seu aprendizado, e principalmente observar como ocorre a construção de significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papiros, 2012.

BAKHTIN Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo /SP: Editora 34, 2016.

BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras – e dá outras providências. Brasília: Presidência da República Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm > acesso em 01 de agosto de 2019.

CARVALHO. Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e prática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013

CAPOVILLA, F. et al . Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosos por surdos e ouvintes. **Estudos de Psicologia**. São Paulo, 2005. 10(1), 15-23

COSTA, Ângelo. B; ZOLTOWSKI. Ana Paula. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática . IN _____Koller, S. H.; Couto, M. C. P. P.; Hohendorff, J.V. (Organizadores). **Métodos de pesquisa: manual de produção científica**. – Porto Alegre : Penso,2014.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/s>

FERNANDES, Sueli. O surdo e a família - o que os surdos adultos têm a dizer aos pais de crianças surdas? **Projeto LIBRAS é Legal**. Porto Alegre: FENEIS RS, 2007.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: **Letramento. Referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. *Educ. rev*, Curitiba, n. spe-2, p. 51- 69, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Tradução de Lúcia Peixoto Cherem e Suzete Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia; saberes necessários a prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não!** São Paulo: Editora Olho d'água, 2009.

GARCIA, Barbara Gerner de. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, p. 149-162, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Manoel Maria Carvalho; CRUZ–UFPA, Messias Gonçalves; GARCIA, Rayanne Pereira. **interculturalidade e surdez: contribuição freireana nos estudos surdos. educação especial no campo**, p. 109.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexos, 2001.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart. (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar B.; **Metodologia de Pesquisa**. 5ª Ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In : **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/ Ângela Kleiman (org)** . Campinas, SP: Mercado da Letras, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas- SP: Pontes, 2004.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I – colonização dos surdos**. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd" Universo, 2013.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência. A comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LOPES, Maura Corcine. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa .IN_: ANDRÉ, Marli, **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Marli André (org). Campinas, SP: Papiros, 2012.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, v. 1, n. 10, p. 66-75, 2019.

NASCIMENTO, Sandra, COSTA, Messias. **Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional** Educ. rev., Curitiba , n. spe-2, 2014.

NAVEGANTES, Eva; KELMAN, Celeste; IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-13, 2016.

PEREIRA, Indiamaris; SEHNEM, Paulo Roberto. Interculturalidade na educação de surdos em 5 anos de pesquisa no brasil: pesquisa de revisão integrativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 169-193, 2019.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. IN: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis; STROBEL Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educ. rev, Curitiba, n. spe-2, p. 17- 31, 2014

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos; a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Implante coclear; normalização e resistência surda*. Curitiba:Editora CRV,2012.

SÃ, Nidia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**, Manaus: editora da Universidade Federal de Amazonas, 2002

SILVA, M. P. M. **A Construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexos, 2001.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005a. p.7-32

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino; Fundamentos para uma nova reforma. In : **Cadernos Cenpec** , São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> Acesso em 20 de março de 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento** .São Paulo : Contexto. 2018

STROBEL, K . **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis : Editora da UFSC, 2008.

TARDIF , Maurice . **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** /Maurice Tardif , Claude Lessard . 9 edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 5 edição – Petrópolis, RJ.: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez ,1986.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem; problemas fundamentais do método sociológico na ciência a linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.